RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA LOS DIVERSOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES



COORDINADORA:
ROSA MARÍA PÓSITO



RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LOS DIFERENTES ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES

Rosa María Pósito

(compiladora y coordinadora)



Universidad Nacional de Mar del Plata

Resignificar las prácticas de enseñanza para los diversos escenarios educativos actuales / compilación de Rosa María Pósito; coordinación general de Rosa María Pósito

1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-147-6

1. Educación. 2. Educación Superior. I. Pósito, Rosa María, comp. II. Título.
CDD 378.125

Diseño de tapa: Melisa Liberti

Edición y corrección de textos: Viviana Talavera

(https://www.facebook.com/alcachofacorrectora/).



ÍNDICE

PARTE VI

PARTE VII

Introducción

Rosa María Pósito

El volumen III reúne un conjunto de trabajos presentados en el 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia titulado "Escenarios inéditos en la Educación Superior. Perspectivas, huellas y emergentes", en el que se comparten experiencias e investigaciones en torno al eje de las "Prácticas de enseñanza".

Los trabajos y las conclusiones de las mesas de intercambio presentan, entre las reflexiones, aspectos relacionados con los diferentes y cambiantes escenarios de enseñanza y de aprendizaje; la necesidad de capacitación continua en las competencias pedagógicas y profesionales para enseñar en estos escenarios; la devolución formativa a estudiantes que potencie la autoevaluación, la autorregulación y la metacognición; la reflexión y posibilidad de proyecciones acerca de la incorporación de las tecnologías en la enseñanza y la oportunidad para repensar las propias prácticas; las dos miradas respecto de la evaluación, por un lado, quienes consideran que la tecnologías inducen a planteos realizables en pocos minutos, sin que medie la reflexión, desatendiendo el valor formativo de la evaluación, donde se hace presente la desconfianza docente y el miedo y frustración en el estudiantado y, por otro lado, están quienes advierten en la evaluación mediada por tecnologías, la posibilidad de enriquecerla y diversificarla; el rol del estudiantado como gestor de su propio aprendizaje, reflexivo y colaborativo con el/la docente desde sus comentarios y aportes constructivos; la oportunidad de recuperar la experiencia y los aprendizajes adquiridos durante la pandemia para una transformación digital de la educación, con prácticas educativas innovadoras, flexibles,

centradas en el estudiante; la revalorización del trabajo en equipo interdisciplinario, en grupos, en red tanto de docentes como de estudiantes para evitar la soledad, y por abordar la complejidad de los diferentes y cambiantes escenarios que día a día se van gestando.

Es así, como podemos advertir la presencia de disrupciones, transformaciones, modificaciones e innovaciones en las prácticas de enseñanza en todas las instituciones educativas. Los equipos de conducción y los equipos docentes están incorporando innovaciones en los procesos pedagógicos, académicos y administrativos a partir de las mediaciones de las tecnologías digitales disponibles.

Estas innovaciones, tal como plantea Coicaud (2019) requieren instancias de análisis y reflexión consciente acerca de los cambios posibles y necesarios en relación con otras formas de enseñar, otras formas de comunicarse, otras formas de realizar la administración y gestión de procesos, que interpele lo tradicional y lo rutinario. Dado que toda transformación instaura desafíos, conflictos, marchas y contramarchas respecto a los ritos y prácticas recurrentes en la enseñanza y en toda actividad académica, es importante que los docentes asuman el compromiso de formarse en las particularidades que plantean los ambientes tecnológicos actuales, reconociendo que es fundamental abordar sus tareas educativas en forma colaborativa con otros colegas, pues la inteligencia humana opera de un modo distribuido y se desarrolla a través de acciones contextualizadas en distintos entornos y situaciones.

Al margen del cambio estructural de carácter espacio-temporal a través de las mediaciones tecnológicas, se observa que las responsabilidades y tareas de unos y otros también cambian sustancialmente. Los compromisos con las formas de enseñar y de aprender son diferentes. Las decisiones, sobre el qué, cuándo, dónde, cómo o cuánto aprender cambian las concepciones tradicionales de los ambientes educativos.

El análisis desde estas dimensiones permite advertir la necesidad de resignificar las prácticas de enseñanza, en los nuevos y cambiantes escenario educativos.

En estos tiempos donde la constante necesidad de conocer los diferentes escenarios, los diversos recursos con que se cuenta para la práctica de la enseñanza, es como un haz que atraviesa nuestra vida personal, familiar y laboral, las sensaciones de ansiedad, incertidum-

bre y temor invade todo el ser. Es en este contexto, donde el ser docente se estremece, todo lo conocido deja de estar presente para afrontar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se comienza a analizar cada vez más, a buscar información, a aprender nuevos recursos para por desempeñar la función docente en los nuevos ambientes virtuales propuestos, pero paradójicamente cada vez el sentimiento de vacío, la sensación de ansiedad por no alcanzar el conocimiento necesario, de no saber todo lo necesario es cada vez mayor. Invade el desánimo, la desesperanza, la ansiedad, la desconfianza, la ira, porque se siente no llegar a cumplir los objetivos.

Pero, como seres humanos de una comunidad educativa inmersos en la realidad actual, se puede percibir no estar solos, se comienzan a tejer redes de solidaridad, a comunicarse de otra manera y con otros recursos. Se inicia así, un camino de autoconocimiento, de reconocer fortalezas y debilidades para afrontar la tarea educativa en estos contextos. Es desde ese lugar que se percibe la gran oportunidad de crecer, de encontrar la luz, de crecer desde las propias luces y sombras. Es la gran oportunidad para hacer resplandecer el lado luminoso y hacer visibles las sombras, el lado débil que se tiene como personas, como docentes, como estudiantes, como institución, para en primer lugar reconocerlas y poderlas transformar. Es la oportunidad para detenerse y reflexionar sobre la misión como docentes, como institución educativa y realizar la transformación necesaria en su estructura, procesos, actores; una transformación, una resignificación, que tiene que ver con un crecimiento cualitativo, actitudinal, a nivel personal, grupal, institucional y social.

Una nueva educación solo será posible, con nuevos educadores, estudiantes y directivos. El conjunto no puede crecer y renovarse sino crece y se renueva cada uno de sus miembros. Crecer desde el claroscuro de la esencia docente implica advertir todo lo nuevo que aparece como irrupción respecto a determinadas formas de hacer, determinadas formas de comportamiento que se han realizado durante mucho tiempo, basado quizás en una práctica repetitiva en contexto conocidos y cómodos. Esta disrupción moviliza, desestabiliza, pero que al mismo tiempo posibilita abrir la puerta a la innovación, a la construcción de una nueva práctica y de nuevas formas de pensar, sin dejar lo

propio, lo ya transitado, lo ya experimentado que representa la sabiduría interna que permite distinguir luces y sombras, prácticas exitosas y otras no tanto o nefastas. Pero es a partir de allí, que se puede plantear propuesta innovadoras y creativas construidas desde una trama experiencial, sin dejar de considerar el contexto social, político e histórico de cada actor en la vida de las instituciones.

Como cierre, unas palabras Mariana Maggio (2018):

> Construyamos grandes equipos que se conviertan en un movimiento, trabajemos con muchas redes, haciendo una construcción colectiva que de orientación a búsquedas de lo que creemos tiene sentido y vale la pena para cada uno y para todos al mismo tiempo. Si somos capaces de soñar, diseñar, co-crear, pensar, criticar, dibujar, anticipar, revisar, preguntar, inventar, vamos a comprender que se puede reinventar la enseñanza en la universidad (p. 99).

Referencias bibliográficas

Coicaud, S. (2019) *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial*, Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Paidós.

PARTE I

Entre umbrales: Diplomatura de Estudios Avanzado en Entornos Virtuales para los profesorados de la UNR

María Cristina Alberdi
Universidad Nacional de Rosario
calberdi@gmail.com

Mariela Balbazoni
Universidad Nacional de Rosario
malebalbazoni@gmail.com

Florencia Fernández
Universidad Nacional de Rosario
florencia.fernandez2203@gmail.com

Introducción: la formación docente entre el umbral de la presencialidad y la virtualidad

En la Universidad Nacional de Rosario (UNR) a partir de la última década del siglo XX se han realizado diferentes experiencias educativas de Educación a Distancia (EaD). En el año 2000, se crea el Campus Virtual para el desarrollo de cursos y carreras de posgrado, y en el 2007 el espacio Aulas Virtuales de Comunidades como entorno de apoyo a la educación presencial. En el año 2018, en la Resolución CS Nº 289/2018 se reconoce la relevancia de la Educación a Distancia como opción pedagógica y didáctica mediada por TIC, en la que la relación docente-alumno se encuentra separada en tiempo y espacio durante parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto hizo necesario desarrollar un marco de estrategias pedagógicas integrales que utilizan soportes materiales y recursos tecnológicos acorde al contexto de la So-

ciedad de la Información y Conocimiento (SIC). Asimismo, se ha podido registrar, en diversas carreras, propuestas innovadoras acompañadas de materiales producidos en soportes gráficos, multimediales, plataformas virtuales de aprendizaje, redes sociales, que contribuyeron al inicio de un proceso de virtualización mediado por TIC.

En el año 2020 en el contexto de incertidumbre originado por la Pandemia, se establecieron medidas del Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO y DISPO), que establecieron la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo, lo cual hizo necesario que sus instituciones desarrollaran estrategias para sostener el dictado de clases.

En la UNR, para continuar con las actividades académicas de las cátedras y realizar un acompañamiento pedagógico de los alumnos, el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED UNR) creó alrededor de mil doscientas aulas virtuales simplificadas en el espacio Comunidades del Campus Virtual, que puso a disposición de docentes, aunque cabe señalar que muchos de los profesores ya utilizaban otras plataformas de *e-learning*, videoconferencia y redes sociales y continuaron con estos entornos. Esta diversidad de acciones permitió el desarrollo del cursado en las distintas carreras.

Cabe destacar que estas estrategias fueron avaladas por la Cámara de Diputados de la Nación que promovió la modificación del artículo 109 de la Ley nacional de Educación Nacional 26.206, que plantea dejar expresamente habilitada la modalidad de educación a distancia para todas las edades, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional con carácter excepcional en casos de pandemia, catástrofes u otras razones de fuerza mayor.

En dicha Ley se considera a la Educación a Distancia como una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal, comprendiendo a los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual.

En este proceso, se pudo observar que se dieron una diversidad de situaciones en donde los docentes pusieron en juego diferentes saberes que han posibilitado recuperar las experiencias adquiridas ligadas

a la presencialidad, a las innovaciones con la incorporación de redes informáticas, aplicaciones, plataformas educativas o en muchos casos un primer acercamiento a propuesta educativas mediadas por tecnología de virtualización, factores que hicieron necesario generar espacios de formación para garantizar la calidad educativa y promover estrategias innovadoras en el nivel superior.

La pandemia y las disposiciones del ASPO y DISPO contribuyeron a transparentar un proceso de crisis en los distintos niveles educativos y la necesidad de imaginar una formación distinta que atienda a las necesidades de las nuevas generaciones y a la producción del conocimiento en una sociedad cambiante, caracterizada por nuevos procesos de alfabetizaciones que no se limitan al modelo de las instituciones de la Modernidad como las escuelas, institutos, universidades ligadas a la tradición de la cultura de la imprenta, la presencialidad y la masividad. En la actualidad las formas de producción y circulación del conocimiento, que se caracterizan por la ubicuidad, la multiplicidad de lenguaje y la mediatización en soportes digitales, rompen con la unidad témporo-espacial de las instituciones tradicionales haciendo posible imaginar una educación expandida con aulas sin muros (McLuhan y Carpenter,1968).

La formación en la virtualidad: el caso de la Diplomatura EVEA-UNR

En este sentido, y frente a la necesidad de que el profesorado se forme en los procesos de virtualización integrando los saberes adquiridos en los tiempos de pandemia y promoviendo nuevas estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa que contemple la bimodalidad entre lo presencial y lo virtual o la modalidad de Ead, la Universidad y la Facultad de Ciencia Política y RRII crea, en el 2021, la “Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizajes (EVEA)”.

La diplomatura aborda problemáticas teóricas y prácticas vinculadas al diseño de estrategias pedagógicas y comunicacionales en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizajes (EVEA), sobre la

plataforma educativa de fuente abierta *Moodle*, ampliamente utilizada a nivel mundial y en especial en universidades de América Latina y sobre la que se construye la propuesta de virtualización del Campus de la UNR desde el año 2007. Esto permitió identificar una convergencia en el uso de plataformas, relacionadas con los procesos que denomina Jenkins (2008) de convergencia cultural relacionado con los usos y modos de apropiación de los usuarios.

La propuesta de formación está dirigida al cuerpo docente de la UNR con el objetivo de construir una perspectiva crítica acerca de los procesos de innovación educativa y TIC en Educación Superior, a fin de diseñar propuestas educativas abiertas que promuevan proyectos que integren la presencialidad y la virtualidad, como así también de EaD, que posibiliten la democratización del acceso a la educación universitaria.

Fundamentación del modelo pedagógico-comunicacional

El modelo pedagógico a distancia de la Diplomatura se sustenta desde una perspectiva constructivista que posibilita la formación de las/los estudiantes en forma sincrónica y asincrónica, superando los límites espacio-temporales de manera inclusiva. El aula virtual de la plataforma del Campus UNR permite el acceso a contenidos diseñados en distintos soportes, así como la interacción de docentes, estudiantes y tutores a través de instancias de comunicación por videoconferencias, foros de debate, actividades de entrega de tareas, trabajos colaborativos y evaluación.

La propuesta dispone de materiales y recursos de diseño multimediales interactivos posibilitando el acceso a los contenidos de manera asincrónica, atendiendo a la organización autónoma de tiempos y espacios de aprendizaje; como así también de medios de carácter sincrónico (videoconferencia), para garantizar una comunicación interactiva entre los profesores, tutores y estudiantes.

De este modo, se promueve el aprendizaje flexible y colaborativo como forma de construir socialmente conocimientos basados en la interacción, valorando la figura de un estudiante autónomo, participativo e involucrado en el desarrollo de sus actividades.

La formación suscita nuevas formas de interacción comunicativa, en la que se produce una reconfiguración de los roles docentes, el profesor/a como productor de contenidos y el/la tutor/a como una figura de acompañamiento, seguimiento, asesoramiento a través de múltiples mediaciones. El/la docente a cargo de la asignatura como especialista en su disciplina, cumple con las funciones de elaborar de los contenidos (texto base orientador, cronograma de actividades, foros de consulta e intercambio, presentaciones multimediales e interactivas, recursos y enlaces para ampliar los contenidos, trabajos colaborativos a través de diversas herramientas brindadas por la plataforma, etc.) y una exposición en tiempo real en videoconferencia.

Las/los tutores con experiencia docente conocen en profundidad las temáticas del curso; su tarea es asistir al docente, promover el interés de los participantes en el estudio de las temáticas propuestas, generar una participación interactiva de las/los estudiantes con relación a los materiales, organizar actividades en grupo que favorezcan el trabajo colaborativo para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Módulos: entre lo educativo y lo socio-técnico

La formación está integrada por docentes de diversas unidades académicas, disciplinas, formaciones pedagógicas, experiencia en virtualización, con el objetivo de que los contenidos y las actividades de los módulos se diseñen teniendo en cuenta una perspectiva interdisciplinaria a partir del aporte de especialistas. Esto permite conformar un abordaje teórico y práctico en el que se puede identificar diversas miradas, los límites y potencialidades acerca del proceso de virtualización de la educación para propuestas de bimodalidad o de EaD.

Los dos primeros módulos presentan un encuadre acerca de la perspectiva socio-técnica y aspectos teóricos relacionados con las TIC en educación, modelos pedagógicos comunicacionales del diseño de los EVEA, a partir de los cuales se desarrollan posteriormente dos módulos de carácter instrumental sobre el uso de la Plataforma *Moodle*, en los que los estudiantes pueden aprender en forma práctica el uso de los recursos, actividades y modalidades evaluativas de la

herramienta. Seguido a ello, se destina un módulo que aborda las herramientas sincrónicas, diferenciando modalidades de videoconferencia y *streaming*, así como reconocimiento distintos niveles de interactividad en las mismas.

Estos cinco módulos son acompañados por un módulo transversal que se sucede a medida que se recorren los puntos centrales de la formación. El módulo seis se compone por cuatro *webinars* sobre temas específicos que refieren a la EaD: el debate sobre los Recursos Educativos Abiertos, aspectos de accesibilidad, los nuevos roles docentes y otras plataformas utilizadas en EaD, como *Discord*.

En el desarrollo de los módulos, se presentan actividades progresivas que culminan con un Trabajo Final Integrador grupal en el que los participantes presentan un proyecto de virtualización para implementar en las cátedras en las que se desempeñan.

Durante el desarrollo de los módulos los estudiantes participan de videoconferencias a cargo del docente especialista, moderada por las y los tutores, y se realizan diversas actividades en tiempo real que promueven la interactividad como sesiones por grupos, utilización de aplicaciones (Formularios de *Google*, *Genially, Wooclap, QR, Power Point* colaborativos, *ABBYY FineReader*). Estas actividades se articulan con el acceso a un texto base, bibliografía digitalizada, videos, actividades individuales y colaborativas, comunicación sincrónica y asincrónica a través de las herramientas del aula virtual.

Junto al trabajo de acompañamiento de los tutores, el objetivo es que los estudiantes puedan vivenciar los modos de aprender en estos entornos para no reproducir las lógicas de la clase expositiva presencial, sino que se integren recursos y estrategias pedagógicas para promover nuevas formas de acceder y producir conocimiento característico de la SIC.

Manos a la obra

La Diplomatura de Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje inició su primera cohorte en agosto del año 2021, tuvo un dictado de cuatro meses en un aula separada, en

grupos (comisiones), dentro de la plataforma *Moodle* del Campus Virtual UNR.

Acerca de los números de la Diplomatura, podemos mencionar lo siguiente. En la cohorte uno se contó con quinientos quince estudiantes inscriptos, de los cuales se mantuvieron activos cuatrocientos cincuenta y se diplomaron doscientos noventa. En el año 2022, se desarrollan las cohortes dos y tres, aún en curso, En la cohorte dos, hubo doscientas treinta y siete altas, sesenta y cinco bajas y ciento cuarenta y seis estudiantes activos/as. En la cohorte tres, hubo doscientas treinta y siete altas, ciento catorce bajas y ciento veintitrés estudiantes activos/as. Además, mencionamos el antecedente de la cohorte uno, realizada de agosto a diciembre del 2021 que contempló cuatrocientas quince altas, cuarenta y cinco bajas, trescientos setenta y ocho estudiantes activos en el cursado y finalmente doscientos ochenta y ocho entregaron el Trabajo Final Integrador

Las tutorías como espacio de andamiaje

En nuestro modelo educativo comunicacional, surge la necesidad de crear estrategias de acercamiento y de encuentro. Aquí, la relación estudiante-docente se amplía y es necesaria la inclusión de un nuevo actor pedagógico: el tutor o tutora docente que resulta clave para evitar sensaciones de soledad y aislamiento, conducir las actividades de aprendizaje, supervisar el desempeño de los participantes y motivar a seguir con las actividades que se plantean.

Consideramos que la tutoría virtual se caracteriza por su función pedagógica, social, de gestión y técnica. Acerca de su carácter pedagógico, nos referimos a la necesidad de motivar la participación de las y los estudiantes, la comunicación permanente en el aula virtual guiando las discusiones en los foros o *chats* y la calidad de sus aportes. Sobre su función social su tarea es propiciar un ambiente amigable para la comunicación y aprendizaje que posibilite la constitución de comunidades virtuales educativas.

En este sentido, en esta propuesta las tutorías se conforman como un espacio de andamiaje que articula los procesos de interacción, par-

ticipación entre docentes, estudiantes y tutores. El equipo se encuentra integrado por once tutores y tutoras: una relación de un tutor/a cada veinte estudiantes, aproximadamente. Las tareas que desarrollan son el seguimiento de los trayectos individuales mediante la comunicación continua por mensajería interna del aula y la disponibilidad de un encuentro sincrónico por *Meet* semanal, para apoyo a las diferentes actividades: asesoramiento en la utilización de las herramientas de las plataformas y aplicaciones, orientaciones en las actividades pedagógicas y en los contenidos del curso.

Asimismo, los/as tutores/as toman la tarea de moderación de los encuentros generales por *Zoom*, coordinando los debates o los trabajos grupales por salas. En relación con la constitución del equipo de tutores no se prioriza el origen disciplinar, sino que se valoriza la formación docente, la experiencia en EVEA y competencias en el uso del *Moodle* y otras plataformas.

Conclusiones a modo de ópera abierta

En el año 2020, con la pandemia de COVID iniciamos o, mejor dicho, nos precipitamos a un proceso de imaginar y promover innovaciones que pudieran sostenerse la educación universitaria en tiempos de ASPO y DISPO. Esto trajo consigo la necesidad de recurrir a diversos entornos (plataformas educativas, redes sociales, radio, TV) que posibilitaron la mediatización de las actividades educativas más allá de las fronteras de los muros de las aulas. Esta situación permitió y permite transparentar la dificultad que tanto docentes como estudiantes tienen al momento de sostener las actividades de enseñanza y aprendizaje, y de la necesidad de una actualización que permita a los docentes y a las cátedras contar con saberes para rediseñar una educación para la SIC.

Entre los ejes que consideramos como fortalezas de la Diplomatura EVEA se encuentra la posibilidad de generar experiencias en las que los docentes/estudiantes que se forman, puedan vivenciar los límites y potencialidades de aprender y enseñar en entornos mediatizados, plantear proyectos de innovación para ser aplicados a su práctica en las clases,

incorporar multiplicidad de lenguajes que superen las lógicas de la tradición del libro, repensar los nuevos roles docentes, incorporar saberes sobre el uso de herramientas informáticas para el trabajo colaborativo que favorezcan la construcción social del conocimiento.

Entonces, el entramado social de la cultura digital en que estamos inmersos nos propone nuevos roles activos y dinámicos, y la labor de la tutoría virtual en la formación, dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, se presenta decisiva en los niveles de retención, calidad y frecuencia de las interacciones.

El desafío es que la propuesta formativa posibilite la construcción de aulas expandidas que promuevan alternativas a la "presencialidad", que hemos transitado desde los orígenes mismos de las instituciones universitarias, en las que la educación, la circulación y producción del conocimiento responda a las necesidades de formación para la SIC.

Referencias bibliográficas

CONEAU (2021). *Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Comunicación.

McLuhan, M. y Carpenter E. (1968). *El aula sin muros*. Ed. Laia.

De la hibridación a la multimodalidad trenzada

Ingrid Bondarczuk
Universidad de Flores
ingrid.bond@gmail.com

Marina Fernández
Universidad de Flores
marina.fernandez@uflouniversidad.edu.ar

Fabiana Grinsztajn
Universidad de Flores
fabiana.grsinsztajn@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

En la última década hemos escuchado a numerosos autores referir que el modelo de enseñanza híbrido sería el futuro de la educación superior; pareciera que la post-pandemia aceleró su instauración y fueron cuantiosas las propuestas pedagógicas y tecnológicas que se han difundido en estos meses.

Creemos entonces, importante para iniciar, definir con algo de precisión qué entendemos por híbrido, dado que se viene haciendo especial referencia a este tipo de propuestas que combinan presencialidad y virtualidad. Tomaremos una definición de Siliva Andreoli, quien expresa que:

> El término "híbrido" funciona como una metáfora que estructura la comprensión y permite dar cuenta de la interacción de distintos elementos, una combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje: sincrónico/asincrónico, online/presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas. (Andreoli, 2021, p. 3)

Esta mezcla o combinación puede concretarse de múltiples formas. No estamos hablando de porcentajes ni de complementos, sino que constituye un reto mayor y presenta la posibilidad de una verdadera innovación al pensar a lo virtual y a lo presencial como espacios y tiempos que forman parte de un mismo proyecto educativo, que se diseña y desarrolla como una propuesta continua e integral. Es decir que, en las propuestas educativas híbridas, lo presencial y lo virtual son igualmente importantes. Se diseñan y desarrollan en un ir y venir entre estas modalidades y entre los tiempos sincrónicos y asincrónicos.

Volviendo a Silvia Andreoli (2021), expresa que un modelo de enseñanza híbrido es aquel en el que se combinan estrategias presenciales con estrategias a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica (p. 3). Ahora, esta propuesta no es novedosa. Por el contrario, tomó más fuerza en el actual contexto porque entendemos que "otros actores" comenzaron a ver que esto es posible, porque se vislumbró como un horizonte próximo.

Esta integración puede ser caracterizada por diferentes grados de hibridación que se definen por el uso de tecnologías en diversos espacios de mediación pedagógica. Y, de alguna forma, la idea de grados permite incluir también lo que Andreoli expresaba por fuera, que eran aquellos espacios pensados como complementarios.

El concepto de "grados de hibridación" lo recuperamos de un material de Alejandra Zangara del año 2014, ya que permite contemplar la gradiente de combinación entre las propuestas presenciales y remotas, considerando:

- la posibilidad y la frecuencia de encuentros físicos,
- la optimización de la mediación de contenidos,
- las estrategias didácticas,
- la tecnología disponible, tanto a nivel individual como institucional.

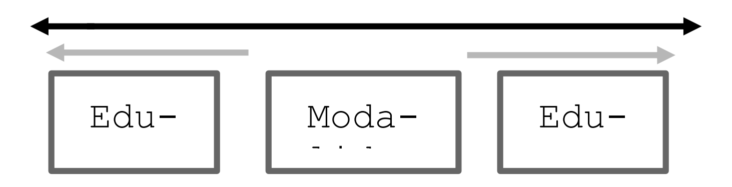


FIGURA 1. Gradiente de hibridación educación presencial/a distancia, basado en Zangara (2014, p.7.).

Entre la enseñanza presencial y la educación cien por ciento a distancia se encuentran propuestas intermedias definidas por esta mediación. De hecho, son más de diez los grados o modalidades que identificaron autores como Michael Moore y Martínez Alvarado. Por ejemplo: enseñanza presencial enriquecida por tecnología, Aula invertida, entre otros.

Más allá de esta mirada, quisiéramos que en el Nivel Superior pudieramos pensar en la hibridación en tanto articulación. Tiene que ver con que las actividades se relacionan entre sí y cobran sentido unas con otras. Es pensarlo en clave pedagógico-didáctica, no es simplemente introducir un elemento de la tecnología a nuestras clases presenciales, como tener un aula de apoyo a la presencialidad o hacer una actividad con QR.

Esto no significa que lo descartemos, de hecho, en el Modelo Pedagógico de UFLO alentamos las aulas virtuales como complemento a la presencialidad y hasta el empleo de la realidad aumentada. La propuesta es que dejemos de pensar en lo presencial y la distancia como instancias dicotómicas, separadas, autónomas e independientes entre sí, sino por el contrario, que consideremos su variedad de "grises", como verdaderas integraciones.

Aulas híbridas

¿Qué entendemos por "aulas híbridas" en UFLO? Las aulas híbridas son aquellos espacios físicos institucionales caracterizados por una serie de elementos que permiten llevar adelante un encuentro en que

parte de los asistentes se encuentren en el aula presencial y otros asisten sincrónicamente, a la distancia.

Estos espacios tienen un gran potencial, y deben caracterizarse por:

- Entorno:
  - Conectividad: a internet.
  - Iluminación acorde, que no obture la imagen transmitida desde la cámara, genere sombras, ni contraluz y que permita visualizar correctamente al aula. En este sentido, debe considerarse tanto la iluminación natural como la eléctrica.
  - Fuentes de energía: imaginamos un espacio con los tomacorrientes que encontramos generalmente en los aeropuertos con toma *usb*, puertos *ethernet*. Hasta, incluso, grupo electrógeno.
- *Hardware*:
  - Ordenador/Gabinete: (*PC, notebook* u otro) que permita el empleo de las diferentes herramientas y aplicaciones.
  - Dispositivos de sonido (planificación de parlantes y micrófonos para evitar acoples).
  - Cámaras: distribuidas estratégicamente en el espacio áulico.
  - Pantallas: (*PC*, televisor, proyector, pantallas digitales interactivas) para ver a quienes están del otro lado, o pizarras que posibiliten la proyección al interior del aula presencial y su visualización para quienes asistan virtualmente. Esto sería para el empleo de las aplicaciones necesarias para el desarrollo de los contenidos y la interacción en aplicaciones de trabajo colaborativas.
- *Software*: incluye aplicaciones para videoconferencia, de trabajo colaborativo y *apps* específicas de pantallas interactivas, que promuevan la interacción y que permitan efectuar grabaciones.

¿Por qué el auge de las aulas híbridas? Por un lado, se abrió una veta al mercado donde son numerosas las empresas que brindan soluciones en tecnología, pero "grandes desconocedores en pedagogía" vieron en la hibridación la posibilidad de generar paquetes de productos a disposición de las instituciones educativas. Sobre este tema, alertaba Edith Litwin cuando expresó la necesidad de dilucidar las intenciones detrás de decisiones de inclusión de tecnologías:

> En educación, también soñamos. Soñamos con la comprensión como resolución rápida, efectiva y permanente, con maravillosas estrategias y con no menos eficaces ayudas. Los sueños instalan aspiraciones, deseos y, más de una vez, plataformas proyectivas que se constituyen en caminos para andar. A la hora de formular proyectos recuperamos nuestras mejores aspiraciones, pero también nos interrogamos acerca de los límites, las condiciones, las realidades y el sentido con el que el proyecto se instala. Alcances, límites, condiciones y efectividad requieren estudios, consultas, comparaciones y propuestas alternativas que confronten su eficacia. (...) Distinguir las buenas causas en el uso de las tecnologías de otras que se vinculan más a los negocios de turno, reconocer el valor pedagógico de las diferentes propuestas –en síntesis: alcances, límites y posibilidades– nos hacen desovillar la madeja que nace en los sueños bienintencionados de muchos y atraviesa un largo camino hasta llegar, con sentido educativo, a las aulas de todos (2005, p. 14).

Esto, en particular, se ha observado en escuelas de nivel primario y medio de la educación en Argentina, donde la tecnología permitió implementar las burbujas de rotación. A quienes no les tocaba asistir al edificio escolar se les ofrecía participar de la actividad áulica frente a la pantalla desde sus domicilios particulares.

Por otro lado, en el ámbito universitario, en nuestro país, no se identificó esa misma necesidad, por el amparo de la Resolución Nº 104/20 del Ministerio de Educación que fue la que recomendó a las instituciones del nivel superior –como medida preventiva para evitar el contagio y la propagación del Covid-19– la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, garantizando de esa manera el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad.

No obstante, el Ministerio de Educación de la Nación generó el PLAN VES, "Plan de Virtualización de la Educación Superior", destinado a universidades nacionales y provinciales de gestión pública. El Plan VES atendió una importante necesidad, ya que ofreció un gran financiamiento con el objetivo de fortalecer las estrategias de virtualización de las universidades de gestión pública. Estas acciones contemplaron incluso la contratación de personal temporario, dictado de capacitación o producción de material didáctico para formar a docentes y no docentes en temáticas relativas a la modalidad, entre otros.

En este punto, debemos reconocer que UFLO contaba con personal altamente capacitado y con los recursos tecnológicos para hacer frente al contexto. Pero no fue la realidad de todas las universidades argentinas.

El Ministerio de Educación generó luego un segundo plan: el Plan VES2. Y en esta oportunidad se fusionó con lo que mencionamos en la primera de las variables. Se abocó a financiar aulas híbridas.

Nuevamente, el mercado vuelve a encontrar a las universidades como sus destinatarias. A quienes hemos participado de algunas demostraciones, *showrooms* y empleado algunos de estos paquetes, nos llama la atención que la propuesta presentada se base en un docente transmisor y un estudiantado pasivo. Si tuviéramos que buscar un paralelismo por fuera del ámbito educativo, este sería la transmisión de un programa en vivo, con público en el set. "Salimos al aire en 3, 2, 1...". Se muestra al docente dando la bienvenida a los estudiantes, captando a la audiencia.

El docente pareciera tener un gran desafío: ampliar sus competencias comunicativas y tecnológicas para poder llevar adelante su tarea pedagógica, emplear la tecnología, la presencia áulica, la "cámara", definir sí el "público desde su casa" será mero espectador o de lo contrario qué espacios de participación e intercambio generará, entre otros. Nos atrevemos a decir que no es un desafío nuevo, mientras que no perdamos el foco en lo pedagógico, en el por qué y para qué de la labor docente y mientras tengamos presente que, en cualquier caso, el eje central no es el recurso, la herramienta o el medio, sino la propuesta pedagógica que lo utiliza para una finalidad relacionada con el aprendizaje.

Del modelo híbrido a la multimodalidad trenzada

¿Cómo llegamos de la hibridación a hablar de multimodalidad? El concepto de hibridación que principalmente es empleado para referirse a animales (como la mula, por ejemplo), vegetales, hasta automóviles e incluso se usa en el ámbito jurídico, se ha instalado ahora con fuerza en el ámbito laboral y educativo. No obstante, suele tener una connotación negativa. Como aquello de que no es ni lo uno ni lo otro. Insta a pensar en lo que se mezcla, se combina. En algunas oportunidades, los detractores de esta idea buscan llamar a este modelo "anfibio".

Anfibio es un animal que al principio respira a través de branquias y cuando es adulto se vuelve terrestre y tiene respiración pulmonar... De alguna forma, esta imagen nos habla de un proceso, de un crecimiento, de una evolución. Igarza habla así, de prácticas pedagógicas anfibias (Igarza, 2021). Esa evolución llevaría a pensar de una manera no dicotómica, entre presencialidad y distancia, el transcurrir fluye entre estos espacios como lo hacemos en nuestra vida cotidiana. Y eso no es solamente en cuanto a la modalidad de abordaje, sino también al entrelazamiento de equipos de trabajo, de disciplinas, incluso en UFLO de las carreras y sedes. Para ello, se ha elaborado un cuaderno de trabajo orientando a la articulación entre las materias comunes entre los diferentes planes de estudio de UFLO.

Desde UFLO, entendemos metafóricamente a la hibridación como una trenza. Esta imagen nos permite pensar en un trenzado que une diferentes partes entre sí para dar lugar a una pieza única. La trenza se puede desarmar, desenlazar y volver a la condición previa para luego volver a enlazar o re-enlazar con otras partes. Es un modelo de hibridación que da lugar a un formato nuevo, multimodal y flexible. Por eso en UFLO Universidad hablamos de multimodalidad trenzada.

La **multimodalidad trenzada** incluye las experiencias en las que los docentes combinen diferentes alternativas didácticas que permiten "navegar" entre lo presencial, lo virtual, lo sincrónico y lo asincrónico (Grinsztajn, et al. 2021). Esta línea conceptual propone pensarse en la incertidumbre, concebida como una oportunidad para ofrecer propuestas educativas ricas y valiosas para los/as estudiantes de la universidad.

El Modelo Pedagógico de UFLO expresa que la multimodalidad consiste en el uso de diversas modalidades combinadas y trenzadas de modo tal de potenciar los aprendizajes teniendo en cuenta diferentes modos de acceso al conocimiento y contemplando en cada caso el potencial y valor agregado que supone cada opción pedagógica.

Esto implica ser capaz de migrar a diferentes modalidades no solo clase presencial y/o virtual sino modalidades que incluyen ambos formatos en simultáneo o de manera combinada en un fluir que potencie las fortalezas de cada entorno. Para ello, resulta necesario incorporar tecnologías en un sentido transversal de toda propuesta de enseñanza, tanto virtual como presencial, sincrónica o asincrónica. Las tecnologías disponibles y más frecuentemente utilizadas y las emergentes como realidad aumentada, simuladores, juegos en red, plataformas comunicativas y de trabajo colaborativo, entre otras, son deseables.

Los estudiantes de la UFLO se graduarán en un mundo donde el universo digital está presente en casi todos los intercambios y aspectos vitales de las actividades profesionales. Incorporar esos mundos virtuales al trabajo o tarea presencial y alternar modos de estar con otros en el hacer es un plus que podemos ofrecer en términos de competencias a los estudiantes. Es relevante trenzar así la experiencia formativa, imaginando estas diferentes instancias como parte de una pieza única.

Conclusiones

¿Cuáles son entonces, los retos que plantea la multimodalidad en y a la Universidad? En primer lugar, la ausencia de la presencialidad física nos llevó a repensar algunos aspectos de la labor docente, entre ellos, qué es una clase. El sentido común universitario pareciera establecer que una clase es un docente hablando frente a un grupo de estudiantes a la misma hora y en un mismo medio/espacio/tiempo que los reúne. Sin embargo, la multimodalidad trenzada nos convoca a promover el desarrollo de competencias en los docentes que les permitan diseñar nuevas estrategias para abordar la tarea profesional, promoviendo aprendizajes desde un enfoque activo y constructivo y en el marco de los escenarios combinados.

Pensar de una manera más holística, no solo enfocada en aspectos pedagógicos, sino en todas aquellas condiciones institucionales que deben darse para alcanzarla. Sin caer en el "solucionismo" tecnológico, la universidad deberá asirse de recursos para no quedar en el camino. Por lo que las condiciones edilicias necesitarán contemplar el diseño inteligente de aulas híbridas (no solo en lo tecnológico sino también en lo relativo al mobiliario).

En este sentido, pensar holísticamente incluye descubrir todas las tramas de este nuevo escenario en sus dimensiones pedagógicas, instrumentales, políticas, económicas y éticas. Por eso urge –y en eso estamos– acompañar a los docentes en el desarrollo de competencias digitales críticas, que interpelen los productos y "soluciones" que ofrece el mercado, para poder visualizar más allá de los instrumentos, atravesando la fase de la mercancía de consumo (Paarikka, 2021) y tomar decisiones tecno-pedagógicas oportunas, de cara a un auténtico horizonte emancipatorio y creativo.

Si bien, la Resolución Ministerial 2641 del 2017 abrió el juego a la multimodalidad al permitir un porcentaje de virtualización en carreras presenciales, el marco regulatorio del nivel superior, de la educación a distancia en particular y de la institución educativa no debe obstaculizar este planteo y debe ser repensado para que acompañe prácticas de enseñanza multimodales en la educación superior.

Concebir un presente –ya no un futuro– no dicotómico, entre presencialidad y distancia, sino que el transcurrir fluya entre estos distintos espacios como lo hacemos en nuestra vida cotidiana.

Recuperamos la pregunta de Pardo Kuklinski y Cobo (2020):

> Cuando finalice el confinamiento, ¿cómo se aprovechará esta crisis para una integración del aprendizaje híbrido y la superación definitiva del binomio presencial-virtual? ¿La hibridación podrá ser el argumento principal para que las universidades desarmen el modelo compartimentado de las asignaturas y ofrezcan múltiples itinerarios de aprendizaje, flexibles y autogestionados por el estudiante? (p. 8)

Se vuelve indispensable capitalizar el tiempo transitado en la virtualidad, ya que resulta una riquísima experiencia que nos permite interpelar nuestras decisiones, de cara a un escenario que actualmente ya se caracteriza como multimodal.

Referencias bibliográficas

Andreoli, S. (2021). Documento 13. Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. En *Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas"* (11 pp.). CITEP. UBA http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf

Basanisi, A., Bondarczuk, I., De Vega, M., Di Boscio, J., Fernández, M., Garzaniti, I., Genta, A. C., Gómez Zeliz, J., Grinsztajn, F., Hoffmann, F., Monges, M. y Solzona, C. (2021) Cuadernillo #3: Condiciones institucionales para la Multimodalidad trenzada UFLO. Disponible en: https://img.uflo.edu.ar/a/Condiciones_Institucionales_para_la_Multimodalidad_Trenzada_en_UFLO_Universidad.pdf

Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. Biblioteca de la mirada.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

Paarikka, J. (2021). *Una geología de los medios*. Caja Negra.

Pardo Kuklinski, H. Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School.

RUEDA (2021). Hibridación en la universidad: tiempos de reflexión y proyección- RUEDA-CIN https://youtu.be/XiVXXVuVY3E?t=33

UFLO (2021). Modelo pedagógico UFLO. Universidad de Flores. https://img.uflo.edu.ar/a/Modelo-Pedagogico-2021-INT-CC.pdf

Zangara, A. (2014). Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o…una brújula en el mundo de la virtualidad. Material didáctico del Seminario de Educación a Distancia, Maestría en "Tecnología Informática aplicada en Educación". Facultad de Informática, UNLP. http://www.ticyeducacion.faud.unsj.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/Zangara-2014.pdf

Innovación en contexto de virtualización de emergencia. Implementación del "Taller de Práctica contable I"

Gabriela Analía García
Universidad Nacional de Río Cuarto
ggarcia@fce.unrc.edu.ar

Romina Martellotto
Universidad Nacional de Río Cuarto
rmartellotto@fce.unrc.edu.ar

Jimena Vanina Clerici
Universidad Nacional de Río Cuarto
jimeclerici@gmail.com

Introducción

El "Taller de Práctica I" surge como un espacio de formación innovador incorporado al nuevo Plan de Estudios de la carrera de Contador Público, de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, tanto para modalidad presencial como a distancia. Este nuevo Plan (2020) busca dar respuesta a las deficiencias detectadas en su antecesor, durante el proceso de autoevaluación, que implicó la acreditación de la carrera. Entre las problemáticas identificadas y que se pretenden resolver con la implementación de los talleres de práctica, se encuentran: falta de articulación entre los distintos contenidos curriculares de las asignaturas y de teoría-práctica al interior de ellas, falta de espacios curriculares integradores a lo largo de la carrera, o instancias integradoras dentro de los espacios curriculares, escasa intensidad en la formación práctica, además de exiguas propuestas de enseñanza

basadas en casos, simulaciones y otras técnicas que permitan remitir a situaciones que pudieran presentarse en la práctica profesional.

Es a partir de este diagnóstico que se definen los objetivos formativos y los lineamientos metodológicos de los talleres en el plan. Como espacios de integración curricular y práctica, pretenden sintetizar e integrar gradualmente los contenidos desarrollados en el plan de estudio, promoviendo articulaciones en múltiples sentidos, a saber, teoría y práctica, formación académica y desarrollo profesional, y entre espacios curriculares y campos disciplinares. Se propone, entonces, que la propuesta pedagógica promueva un aprendizaje activo, centrado en el hacer, el trabajo colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y que sea llevada a cabo por un equipo docente interdisciplinario.

Estas definiciones son las que han guiado el diseño e implementación del "Taller de Práctica I". El propósito del trabajo es, precisamente, compartir la experiencia desarrollada en el marco de ambos procesos, llevados a cabo entre los años 2020 y 2021. Períodos en los que el estado de excepcionalidad pedagógica declarado por la pandemia de Covid-19 impuso un desafío adicional al hecho de tener que afrontar una innovación curricular y didáctica, la virtualización generalizada que alcanzaría a estudiantes de presencial sin experiencia en la modalidad.

Tras esta introducción se presentan algunas referencias conceptuales, las principales características del taller, las valoraciones realizadas por estudiantes y docentes participantes de las dos experiencias de dictado transcurridas (ciclo lectivo 2020 y 2021), para finalmente, cerrar con las reflexiones que nos merece lo vivido y los desafíos que implica este nuevo año, en el que ya nos encontramos en un marco de "retorno a la normalidad" o "presencialidad plena".

Referencias conceptuales

La implementación de los talleres en los planes de estudios actuales pretende, entre otros objetivos, lograr la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la integración de los conocimientos previos y la transferencia a situaciones

de la vida profesional. El desarrollo de un espacio curricular diferente al formato habitual de asignatura implica revisar las concepciones sobre el rol docente, el rol del estudiante y las formas de enseñanza, y significa un desafío particular en un contexto atravesado por la virtualización de emergencia para sostener el vínculo pedagógico.

El rol del docente en este tipo de espacio curricular se ve modificado transformándose en docente-tutor, en el sentido que actúa como orientador o guía en el desarrollo de las actividades propuestas. Como mencionan Cabero y Roman "conjuntamente con las funciones de tutorización y proveedor de contenidos, otra de las más significativas es la que se refiere a la preparación de actividades para que los alumnos trabajen cognitivamente con la información y profundicen en la misma" (2006; p. 24). Y continúan diciendo que las actividades constituyen un poderoso multiplicador del valor formativo latente en los contenidos, en las relaciones con otros compañeros de curso y con el tutor o consultor, que actúa como evaluador, moderador, facilitador, etc. Si bien estas actividades se pueden desarrollar tanto de manera presencial como virtual o en una modalidad combinada, requieren particular planificación y explicitación de las orientaciones, de las tareas en el contexto de virtualización que atravesó a la enseñanza.

Diversas son las metodologías que pueden emplearse para el desarrollo de este tipo de propuesta, entre las más utilizadas se encuentran el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, las simulaciones, análisis de incidentes críticos. Se trata de dinámicas que promueven la participación activa del estudiante a través de la resolución de problemas, la escritura, la discusión en grupo, la reflexión, y cualquier otra tarea que origine el pensamiento crítico sobre el tema. Particularmente, en este trabajo nos detenemos en el aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP), puesto que es la metodología utilizada en la propuesta pedagógica del "Taller de Práctica I".

El ABP "es un enfoque metodológico que promueve el aprendizaje de los conceptos científicos mediante su instrumentalización en la resolución de un problema o elaboración de un producto" (Domènech Casal, 2018, p. 32). Como menciona Barrera Mesa "esta estrategia contribuye al desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, convirtiéndolos en sujetos activos que contribuyen significativamente en su proceso de aprendizaje" (2017, p. 17). La

clave de la eficacia y aceptación del método de proyectos radica, de acuerdo con Tipplet y Lindemann "en su adecuación a lo que se podría denominar características necesarias para el desarrollo de competencias: carácter interdisciplinario; aprendizaje orientado a proyectos; formas de aprendizaje autónomo; aprendizaje en equipos; aprendizaje asistido por medios" (Tipplet y Lindemann, 2002, como se citó en Cabero y Roman, 2006, p.35).

Entre otras de las características que se asocian al ABP, siguiendo a Jordi Domènech-Casal se encuentran: "se parte de un reto o propósito compartido por los alumnos; los contenidos clave se aprenden a partir del contexto y la actuación y la enseñanza se produce en el contexto de una situación o problema" (2018, p. 32). De esta manera, se incrementa el protagonismo de los estudiantes promoviendo un aprendizaje autónomo y más significativo, al participar activamente en la construcción de sus propios conocimientos. Es de señalar que el camino que recorre el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el ABP. Como dicen Liu y Pedersen, mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de una situación, en este caso primero se presenta el problema o proyecto, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente, se regresa al problema (Liu y Pedersen,1998, como se citó en Cabero y Roman, 2006, p. 37).

Finalmente, podemos decir que la aparición de las metodologías activas de enseñanza pone de manifiesto un abanico de posibilidades que permiten generar motivación en los estudiantes y pueden propiciar una actitud más activa ante la construcción de conocimientos, en donde el docente juega el rol de acompañante, mediador y guía de todo ese proceso, lo que fundamenta la propuesta pedagógica elegida para el desarrollo de este taller.

La propuesta

Fundamentación

En correspondencia con lo previsto en los lineamientos metodológicos del plan de estudio, el "Taller de Práctica I", ubicado curricularmente en el segundo cuatrimestre del tercer año, se orienta a favorecer la gradualidad de la formación práctica y la integración curricular en diferentes sentidos. Por un lado, permite concebir la práctica como un proceso gradual que posibilita la inserción paulatina de los estudiantes en las distintas problemáticas de la realidad profesional. Y por el otro, apunta a la integración teoría y práctica, formación académica y desarrollo profesional, y entre espacios curriculares y campos disciplinares. El taller se presenta como una propuesta de formación centrada en el hacer, que integra el saber, el saber hacer y el ser, facilitando la elaboración de un proyecto y la resolución de problemas característicos de la práctica profesional.

En relación con lo didáctico, pretende lograr las integraciones mencionadas a partir del desarrollo de un proyecto concreto. Procura, a su vez, formar, desarrollar y perfeccionar hábitos y habilidades que conducen al estudiante a operar con el conocimiento y a transformar el objeto, incrementando sus saberes y capacidades. Para ello, se requiere de los saberes previos de distintos espacios curriculares que son el centro de esta propuesta de contenidos de carácter procedimental.

Precisamente, por su carácter integrador, se articula con todos los espacios curriculares que le anteceden. De esos espacios provienen los sustentos teóricos y normativos que les permitirán a los estudiantes crear una empresa y ponerla a funcionar, por lo que es necesario articular conocimientos de diversas áreas disciplinares, en particular, jurídica, impositiva, laboral previsional, administrativa y contable.

La importancia de este espacio curricular tiene que ver con que los estudiantes traten de resolver problemas emulando su actividad profesional y para lograrlo se plantean objetivos *de aprendizaje* (saber); *procedimentales* (saber hacer) y relacionados *con capacidades y habilidades generales*, como habilidades cognitivas, personales y capacidades colectivas.

Principales características

Tanto el diseño como su implementación ha sido asumido por un equipo conformado por la asesora pedagógica de la facultad y nueve docentes que se desempeñan en diferentes áreas disciplinares y que, además, tienen experiencia profesional en las mismas. Como ya se expresó, es un espacio curricular de formación eminentemente práctica, bajo la modalidad taller, que ha sido diseñado y desarrollado en un contexto de virtualización generalizada y de emergencia, por lo que la propuesta es única, e involucra a la totalidad de los estudiantes, ya sean que provengan de la modalidad presencial como a distancia.

A continuación, se presentan las principales características del taller.

- Se trata de un espacio de aprendizaje innovador respecto de: los roles asumidos por sus participantes (docentes y estudiantes), las metodologías didácticas implementadas, las que no sólo promueven el protagonismo de los estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también metacognitivas y generales o blandas.
- La estrategia didáctica utilizada es *Aprendizaje Basado en Proyecto*. En algunos módulos esta metodología se combina con otras, también centradas en el estudiante, como es el caso de la denominada clase invertida que requiere del estudio de algunos temas específicos no abordados en la carrera hasta el momento, para poder luego, con la orientación docente, dar cumplimiento a las actividades propuestas. La premisa básica de los métodos utilizados es que el estudiante reemplace tiempos de estudio por tiempos de práctica, investigación y consulta a organismos, empresas y profesionales del medio, entre otros.
- La propuesta metodológica gira en torno a la creación de una empresa simulada donde los estudiantes, en grupo, deben iniciar los trámites de inscripción de la sociedad, diseñar los circuitos administrativos básicos y los principales comprobantes, tramitar el alta en los diferentes organismos e impuestos y del personal a contratar, para lo cual deberán seguir los

pasos y formalidades establecidas por las entidades correspondientes. También se enfoca en identificar y registrar todas las operaciones propias del giro comercial para el tipo de empresa y actividad que hayan elegido. Por último, la presentación final implicará la preparación de los estados financieros, ajustados por inflación, correspondiente al cierre de su primer ejercicio económico (irregular), mediante la utilización de un *software* contable.

- Todas las actividades a desarrollar se organizan a través de la sucesión de cinco módulos disciplinares y un eje transversal, que es pedagógico. Los módulos disciplinares son: sociedades, diseño de estructura y sistemas administrativos, impuestos, laboral-previsional y contable. Para cada módulo se diseñan actividades asincrónicas que permiten el abordaje de los objetivos formativos y contenidos específicos, cuya ordenación y estructura se mantiene a través de los diferentes módulos. Estas actividades se despliegan mediadas por una retroalimentación permanente por parte de los docentes especialistas de cada módulo y de los tutores. La sucesión de módulos permite un avance gradual en el cumplimiento de los desafíos cognitivos que en su conjunto demanda el proyecto.
- El trayecto pedagógico, se compone de un encuentro inicial e intervenciones que promueven la reflexión de manera trasversal. En el primer encuentro sincrónico, se trabaja con los estudiantes respecto de lo que implica esta nueva modalidad de aprendizaje (taller y ABP), los desafíos y acuerdos previos necesarios para el trabajo en equipo y la necesidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Aspectos que se recuperan en cada instancia de presentación de avances (reflexión grupal) y luego, a través de una actividad final e individual. La invitación a la reflexión permanente se materializa en cada actividad mediante preguntas del tipo: ¿qué dificultades les generó esta actividad y qué hicieron para resolverla –sobre el contenido como el trabajo colaborativo? ¿Creen que han logrado incorporar nuevos conocimientos (concep-

tuales, procedimentales) así como nuevas habilidades (sociales, personales, tecnológicas)?, ¿cuáles? ¿Sienten que la actividad propuesta les ha permitido acercarse a la práctica profesional del contador?, ¿por qué?

- Toda la propuesta se presenta y se desarrolla en la plataforma institucional (EVELIA). En ella se explicitan las orientaciones necesarias, de tipo organizativas y de avance, se incluyen los materiales y enlaces de consulta, se presentan las actividades y las devoluciones o retroalimentación correspondiente. Las consultas particulares se canalizan de manera asincrónica vía *mail* o *chats* con los docentes o tutores intervienes. Asimismo, se prevén encuentros sincrónicos (videoconferencias) para la presentación de las actividades de cada módulo por parte de los docentes y, luego, de consulta general o individual por grupo y un encuentro para la presentación final del proyecto por parte de los grupos.
- La acreditación final resulta de una evaluación del proceso en función del grado de cumplimiento de los objetivos establecidos para el Taller, que han sido explicitados en el programa y en cada actividad. Esta evaluación, formativa, se presenta por medio de una matriz de valoración.

Valoración de la experiencia

En este apartado, se presentan las valoraciones de los distintos actores participantes sobre la experiencia desarrollada durante los dos años de dictado transcurridos, ciclo lectivo 2020 y 2021.

En el caso de la evaluación realizada por los estudiantes, en una primera instancia, valoran como muy positivo que se haya destinado el encuentro inicial a la presentación del Taller por medio de un encuentro sincrónico en el que se explicitaron y trabajaron cuestiones vinculadas con la modalidad de trabajo, los objetivos de aprendizaje perseguidos y algunas orientaciones para organizar el trabajo en grupo, lo que les permitió reducir la ansiedad y satisfacer algunas dudas iniciales.

También rescatan como significativa la primera actividad propuesta (asincrónica), la que perseguía un doble propósito: conocer las expectativas e ideas que sobre este espacio formativo tienen los estudiantes inscriptos y ser un instrumento de registro para que pudieran revisarlas durante el proceso de aprendizaje y al finalizar la cursada. Sus apreciaciones al respecto quedan claramente reflejadas en el siguiente testimonio de una de las estudiantes, que resulta representativo del resto de las opiniones de sus compañeros:

> quisiera mencionar el desafío que supuso para mí la realización de esta tarea. Si bien podría pensarse que son interrogantes sencillos, jamás me había dado a mí misma la oportunidad de reflexionar acerca de lo que espero de un espacio curricular y de los objetivos que deseo lograr del mismo, más allá de la aprobación final... El registro de las percepciones acerca de lo que espero supone una guía para ir evaluando durante el proceso, un medio para analizar aciertos y desviaciones, cotejar las vivencias reales con las esperadas, será interesante para entender cuán acertada estaba mi perspectiva para este proyecto" (testimonio de una estudiante del ciclo 2020).

A continuación, se presentan las valoraciones generales de los estudiantes, confrontando sus reflexiones iniciales, acerca de sus expectativas y temores, con las finales, luego de haber terminado el Taller.

Reflexión inicial	Reflexión final
<u>Expectativas</u> **Aprendizaje** práctico-proactivo; cubrir déficit; aplicar conocimientos y herramientas adquiridas previamente. **Aprender a hacer y ser**; conocer el mundo laboral; nutrirse de la experiencia de los docentes. **Relación con los docentes**, esperan sea cercana, fluida, dinámica. Mayor acompañamiento y apoyo.	<u>Aspectos positivos</u> Importante aprendizaje, en términos de integración y aplicación de conocimiento previos y de distintas disciplinas; manejo de herramientas tecnológicas y de software; y el acercamiento a la futura práctica profesional. Predisposición y actitud docente, particularmente en relación con

	priorizar el aprendizaje; su motivación, flexibilidad y la posibilidad de un contacto fluido y cercano. Sentir cercanía a pesar del contexto.
Temores no recordar; no saber; manifiestan incertidumbre sobre el hacer y grado dificultad. **Trabajo en grupo**: no lograr acuerdos; división de tareas; desinterés; diferentes ritmos o nivel académico.	Trabajo y colaboración entre los partícipes, tanto entre estudiantes (de las dos modalidades), como entre docentes y estudiantes.
Desafíos Autonomía, resolver problemas/actividades, investigar, leer, asumir compromisos, tolerancia, dejar la timidez, vencer la resistencia al cambio.	Seguridad sobre los conocimientos adquiridos hasta el momento, sentirse mejor preparado. Compromiso individual y grupal. Desarrollar de autonomía.

TABLA I. Valoraciones generales de los estudiantes

Como puede observarse en la Tabla I, reconocen haber logrado aprendizajes significativos y valoran la predisposición y actitud de los docentes. También que la conformación de los grupos integrara estudiantes de ambas modalidades. Consultados sobre los aspectos a mejorar proponen optimizar la distribución de tiempos entre los módulos según sus niveles de complejidad, así como piden mayor participación de los docentes especialistas a lo largo del desarrollo de los cinco módulos.

Para la valoración y revisión general de la propuesta, interesa recuperar las reflexiones de los docentes. Las principales apreciaciones se presentan a continuación, organizadas en los tres ejes sobre los que se indagó: 1. ¿qué los motivó a participar del diseño e implementación de este espacio curricular?; 2. ¿qué desafíos enfrentaron como docentes? y 3. ¿cómo valoran la experiencia?

En cuanto a la motivación se valora: a. La conformación del grupo de trabajo, integrado por docentes de diversos departamentos y áreas

de conocimiento, comprometidos con el oficio docente; b. Participar de un espacio "nuevo" centrado en la formación práctica; c. La modalidad (taller), en tanto permite acompañar a los estudiantes de una manera diferente en su proceso de formación.

Se expresan como desafíos: a. Saber orientar a los estudiantes respecto del uso de las herramientas, la búsqueda y organización de la información, la autogestión y la reflexión sobre los aprendizajes logrados y a revisar; b. Elaborar propuestas innovadoras que permitan nuevos abordajes de los contenidos ya trabajados en otros espacios; c. Poder generar vínculos a través de la virtualidad.

De la experiencia se valora: a. Predisposición de los estudiantes para aprender; b. Intercambio enriquecedor entre todos los participantes (estudiantes y docentes y entre docentes); c. Integración cognitiva y metacognitiva.

A modo de cierre, se recupera la reflexión de uno de los docentes, que logra resumir lo más valorado por ellos de este espacio:

> los procesos metacognitivos relacionados con el hacer, revelados en las distintas actividades del curso, no son exclusivos de los estudiantes. El aporte de las distintas miradas profesionales involucradas y puestas de manifiesto por la diversidad de orientaciones de los docentes, ha colaborado significativamente en la manera de encarar las problemáticas específicas de cada módulo, y la forma de interrelacionar los contenidos y técnicas para cumplir con los objetivos del curso. En síntesis, de la experiencia surge que la integración cognitiva y metacognitiva no sólo reviste validez en los estudiantes, sino también en los docentes (docente del módulo contable).

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada durante los dos primeros años de implementación del Taller de Práctica I, así como las evidencias obtenidas de los relatos de estudiantes y docentes, aportan elementos significativos para la revisión y discusión de las líneas de acción a seguir.

En este sentido, consideramos adecuada la metodología didáctica elegida para el desarrollo del Taller, (aprendizaje basado en proyectos,

ABP), en tanto permite no solo dar cumplimiento a los objetivos formativos prescriptos para este espacio en el plan de estudios aprobado y recientemente acreditado, sino también a las expectativas que, como espacio de aprendizaje, tienen los estudiantes y que, como espacio de enseñanza, poseen los docentes participantes.

Entre los aspectos a destacar del Taller, los estudiantes reconocen haber logrado aprendizajes más significativos, un mayor nivel de autonomía y seguridad respecto de lo aprendido hasta el momento en la carrera. Valoran especialmente la experiencia en tanto se aproxima a lo que como profesionales enfrentarán en un futuro no tan lejano.

Desde la perspectiva de los docentes, su implementación ha significativo desafíos y también nuevos aprendizajes. Por un lado, la propuesta didáctica les requirió la asunción de un nuevo rol, el de *docente-tutor*. Ello implica otra forma de ser docente, en la que las principales acciones se centran en el diseño de actividades, estrategias y modos de intervenciones para orientar-ayudar a los estudiantes el en cumplimiento de las tareas. Y, por el otro, tener que trabajar de forma colaborativa y articulada con los docentes de otras disciplinas, poniendo el énfasis en la integración y articulación de los saberes particulares para el logro de los objetivos del Taller. Lo que ha significado tener que priorizar el aporte que cada disciplina puede hacer al todo, materializado en un proyecto concreto, por sobre el contenido disciplinar (conceptual y procedimental) propiamente dicho. Acerca de este punto, interesaría conocer si las innovaciones implementadas por lo docentes en este espacio han retroalimentado de algún modo sus prácticas de enseñanza en las asignaturas.

Finalmente, y a modo de cierre nos preguntamos, ¿cómo seguimos? Ya iniciado el tercer año de implementación del plan de estudios, y con el retorno a la "normalidad" o "presencialidad plena", se aproxima un nuevo desafío: replicar esta experiencia en un nuevo escenario y para un mayor número de estudiantes, lo que requerirá nuevas decisiones y eventualmente, un rediseño. Será necesario repensar el modo en que se materializará la propuesta tanto para la modalidad presencial como a distancia, si de mantera independiente o manteniendo espacios de trabajo compartido entre los estudiantes de ambas modalidades (¿espacios bimodales o híbridos?). También, respecto

del modo en que se desarrollará el seguimiento y las devoluciones, ¿individuales por grupo o generales?, o si será pertinente incorporar instancias de autoevaluación o coevaluación a fin de dinamizar y potenciar la retroalimentación. Cuestiones que se reflejarán en próximas presentaciones de este grupo docente.

Referencias bibliográficas

Barrera Mesa, M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos mediados por tic para el desarrollo de competencias en estadística*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Maestría en TIC aplicadas a las Ciencias de la Educación. Facultad Seccional Duitama.

Cabero J. y Roman P. (coords.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Editorial MAD, S. L.

Domènech Casal J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM. Componentes didácticas para la Competencia Científica. *Ápice. Revista de Educación Científica*, *2*(2). Sección. Investigación en educación científica. DOI: https://doi.org/10.17979/arec.2018.2.2.4524.

Kilpatrick, W. (1921). The Project Method. New York: Teachers College, Columbia University. En R. Titone, (1976). *Metodología didáctica* (pp. 282-283). Rialp.

Liu, M. y Pedersen, S. (1998). The Effect of Being Hypermedia Designers on Elementary School Students' Motivation and Learning of Design Knowledge. *Journal of Interactive Learning Research*, *2*(9), 155-182.

Resolución 405 de 2018 (Consejo Superior de la UNRC). Texto del Plan de Estudios 2020 para la Carrera de Contador Público Modalidad Presencial de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resolución 406 de 2018 (Consejo Superior de la UNRC). Texto del Plan de Estudios 2020 para la Carrera de Contador Público Modalidad a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Tipplet, R. y Lindemann, H. (2002). *El método de proyectos*. Unión Europea-Ministerio de Educación.

Acompañar procesos de transformación hacia prácticas de enseñanza más inclusivas

Oscar Margaría
Universidad Nacional de Córdoba
oscar.margaria@unc.edu.ar

Gabriela Sabulsky
Universidad Nacional de Córdoba
gsabulsky@unc.edu.ar

Introducción

Para gran parte de las universidades públicas el 2020 y 2021 puede ser analizado como una ventana de oportunidad (Cannellotto, 2020; Pedró, 2021), en el sentido de poner en movimiento estructuras académicas y burocráticas que demandaban cambios a viva voz. El puntapié fue la recomendación de la Secretaría de Políticas Universitarias que propuso "la readecuación del calendario académico teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente mantienen la calidad del sistema universitario" (Res. Nº 12/2020). Sin embargo, los procesos no han sido uniformes sino más bien específicos, aun dentro de una misma universidad, las Facultades como entidades con relativa autonomía, fueron delineando acciones posibles y tomando decisiones, sobre cómo transitar ese período y cómo pensar la vuelta a la presencialidad.

El relato es narrado desde el Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) y se centra en la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Córdoba. FyPE es un área creada en el año 2016 (Ord. del HCD 542), funciona en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos y tiene entre sus

objetivos promover la formación metodológica de docentes e impulsar actividades de innovación, mejora y apoyo a la docencia. Está conformada por un equipo interdisciplinario de quince profesionales, que provienen del campo de la educación y la comunicación. Hasta el año 2020 su objetivo principal era lograr legitimidad y reconocimiento al interior de la Facultad, ser un área de referencia para acompañar las trayectorias académicas y el plan de desarrollo institucional de la Facultad.

Al inicio del ciclo lectivo del 2020, y ante la necesidad de trasladar la propuesta educativa a la virtualidad, FyPE pudo acompañar este proceso debido a su avance en dos aspectos fundamentales. Por un lado, haber desarrollado proyectos previos que habían permitido fortalecer acciones relacionadas con el uso de aulas virtuales, propuestas pedagógicas innovadoras, avances en estrategias de articulación entre asignaturas y formación docente, generaron un vínculo con un conjunto importante de docentes. Por otra parte, la dedicación del equipo que, a partir de la reflexión, el diálogo y la acción, fue desarrollando las estrategias y herramientas de acompañamiento, ofreció respuestas a los desafíos que se iban presentando.

La participación de los coordinadores del equipo en el Comité de Emergencia, en la Comisión de Seguimiento Virtual, ambas de la facultad, y en la participación de las Comisiones de Seguimiento del Plan de Estudio de las diferentes carreras, dan cuenta de la relevancia del espacio en el marco institucional. Fue clave en esta etapa el trabajo colectivo, ya que permitió encontrar respuestas creativas a las diferentes dificultades que se iban presentando en el marco de un compromiso y un esfuerzo compartido entre diferentes áreas de la institución. Esa misma dinámica de construcción colectiva se planteó hacia el interior de las cátedras, para potenciar en cada una de ellas las capacidades y experticias de los docentes, para generar espacios de formación donde las prácticas cotidianas son puestas en valor. ¿Cómo potenciar la apertura, la flexibilidad, la desestructuración que deja el paso de una pandemia? ¿Cómo tensionar las lógicas de la gramática institucional que fuerza por volver al punto de partida? ¿Qué lugar ocupa la tecnología en este proceso?

Líneas de acción

Valorar y reflexionar sobre lo realizado. Esta idea dio lugar a la publicación "La fuerza de la virtualidad"[1] que reúne el testimonio colectivo de cincuenta experiencias vinculadas al ejercicio de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión durante el 2020 para identificar estrategias, revalorizar experiencias y enriquecer las prácticas que fueron desarrolladas durante el primer año de aislamiento social preventivo. La publicación se organiza en cuatro dimensiones: Comunidad, Innovación, Integración y Oportunidad, y aborda tanto experiencias de docencia como de gestión institucional, investigación y extensión. Este acto de escribir implicó detenerse y reflexionar sobre el camino recorrido, los aprendizajes y sentar las bases para enfrentar los nuevos desafíos.

Primeros intentos de "La vuelta cuidada a la presencialidad". A mediados del año 2021, se comenzaron a implementar las primeras experiencias del regreso a las aulas físicas, para lo cual se desarrollaron protocolos y se propusieron encuentros de reflexión y trabajo con los docentes. Era un momento atravesado de temores por los riesgos en la salud, pero a la vez existía la convicción de que era necesario animarse a las primeras experiencias de recuperar las aulas físicas, aun de manera acotada y esporádica. Esta primera etapa permitió a la institución desarrollar estrategias para cuidar a quienes integran la comunidad de la facultad. Se mejoró la infraestructura para garantizar los cuidados sanitarios a nivel físico, pero también tecnológico, facilitando herramientas que permitieran el ingreso a la institución y el seguimiento de los estudiantes. Estas estrategias de cuidado prevalecieron como condición de derecho en la vuelta a la presencialidad poniendo en primer orden el cuidado de la salud; fue, efectivamente, un regreso cuidado y así fue percibido por el conjunto de docentes y estudiantes. En términos pedagógicos, el equipo trabajó en la línea de acompañar la recuperación de "la clase" como lugar de encuentro significativo, ya que era necesario mover a los y las estudiantes de la clase virtual a la clase presencial, a partir de dos presu-

[1] Acceder a la Publicación: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/21409

puestos básicos: 1. contención y construcción de vínculos, trabajando el malestar propio de transitar una pandemia, 2. revisión de aspectos pedagógicos que posibilitaran la participación activa de estudiantes en las clases.[2]

Pensar en perspectiva: Futuribles. "El futuro late de manera distinta. Pareciera haberse anticipado, vivimos durante estos dos últimos años un presente 'arropado de futuro'" (Igarza, 2021, p. 9). Se organizaron jornadas de reflexión bajo la modalidad híbrida, aunando la forma con el contenido. El escenario propuesto para los encuentros fue disruptivo, pues el objetivo de las jornadas era ordenar ideas y romper estructuras. En una primera etapa se propuso la Pre Jornada, que fue un tiempo para pensarnos como comunidad de profesores reconociendo viejas y nuevas problemáticas que la pandemia dejó en evidencia. Las doscientas treinta intervenciones de más de ochenta profesores intercambiaron sobre aspectos clave de la enseñanza durante el espacio Futurible, a través de cuatro canales temáticos en la aplicación *Telegram*. Los temas que se debatieron dieron cuenta de profesores interpelados/as en sus más profundas convicciones, con la necesidad de sostener muchas de ellas y reinventar otras. Las jornadas presenciales, "Jornadas Futuribles FCE: Enseñar y aprender en nuevos escenarios", permitieron el reencuentro de los cuerpos, las miradas y los abrazos con barbijo luego de casi dos años de virtualidad, bajo la consigna de delinear un escenario educativo híbrido que integre aquello de la virtualidad, que debería permanecer, y lo mejor de la presencialidad, que se debía recuperar.[3] El 2021 se cierra con una actividad presencial emotiva que visibiliza la necesidad de volver a habitar las aulas, pero ¿cómo?

Desembarco de tecnología. La UNC recibe a través del Programa Aulas Virtuales II, fondos para compra de tecnología con la idea de acompañar una vuelta a la presencialidad en formatos combinados. Ante fondos escasos y múltiples necesidades, los debates giran en torno a las decisiones sobre qué comprar y qué espacios equipar.

---

[2]Acceder a la Guía del docente: https://sites.google.com/eco.uncor.edu/gua-del-profesor/orientaciones/volver-a-clases-en-la-facultad

[3] Acceder a la propuesta Futuribles: https://futuribles.eco.unc.edu.ar/

La Facultad define equipar catorce aulas híbridas con tecnología media (una cámara y dos micrófonos para transmisión remota en cada una de las aulas). Durante los meses de febrero y marzo se instala el equipamiento, que complementa los ya existentes en las aulas, que cuentan ya con computadora, proyector y equipo de audio.

Exploración y experimentación. Dando forma a las inquietudes planteadas por los equipos docentes en Futuribles, FyPE desarrolla la Propuesta Pedagógica 2022[4] (aprobada por Res. 1/2022 del HCD). La centralidad de la propuesta plantea tres cuestiones novedosas: 1) la distribución de la carga horaria de cada espacio curricular 70/30, promoviendo experiencias educativas híbridas, institucionalizando, de algún modo, las actividades a distancia, sincrónicas y asincrónicas; 2) la presencialidad remota como un componente de la clase híbrida, en los casos en que la cantidad de inscriptos superase el aforo de las aulas. En la FCE esta es una problemática frecuente a atender y 3) pensar la experiencia híbrida desde las prácticas del estudiante y no del profesor.

Con respecto a la presencialidad remota, dadas las dificultades propias de la masividad, la distribución de la carga horaria de cada materia contempla incluir hasta un 10% de actividades presenciales remotas. Esto se relaciona con el principal objetivo de la propuesta: retornar a la presencialidad cuidada y mejorada en términos inclusivos, es decir, que la oferta académica se despliegue en diferentes escenarios (presencial-virtual) de forma combinada y con alternancias que generen flexibilidad en las condiciones de cursado.

La impronta tecnológica que supuso instalar catorce aulas con equipamiento puso en tensión las posibilidades pedagógicas frente a la seducción de metodologías transmisivas. En ese sentido, FyPE trabaja en dos direcciones: 1. se explicitan los riesgos y se anticipa la complejidad del escenario nuevo para los docentes; 2. a la vez, se valora como oportunidad para promover nuevos entornos de enseñanza enriquecidos. De esta forma, la tecnología no pretende reemplazar (EaD) ni emular (ERE), sino crear nuevos espacios para fomentar los procesos de comunicación y construcción de conocimiento. El uso

---

[4] Acceder al documento con la propuesta pedagógica 70/30: https://www.eco.unc.edu.ar/files/comunicacion/PDFs/Propuesta_Pedagogica_2022.pdf

de la tecnología se encuentra totalmente fundamentado, pero a partir de decisiones pedagógicas y didácticas (Schwartzman, G., Tarasow, F.,Trech, M., 2014). Definimos lo híbrido como el recorrido que realiza el/la estudiante para aprender, quien realiza actividades en ambos espacios (físico y digital), la ACTIVIDAD del / de la estudiante es híbrida. En esa dirección, lo híbrido recupera lo mejor del aula presencial y del aula virtual; el aprendizaje es ubicuo y la tecnología, como dispositivo, puede aportar para enseñar de formas diferentes.

La propuesta fue implementada en términos experimentales por lo que se ha diseñado y puesto en marcha un plan de seguimiento que incluye la evaluación del modelo 70/30 y el análisis de las clases híbridas, como modalidad de enseñanza. Como estrategias de acompañamiento se elaboraron documentos orientadores, instrumentos de planificación,[5] un espacio de encuentro con dinámica de taller y un dispositivo de asesoramiento pedagógico a disposición de los y las docentes.

Presencia remota en clave pedagógica. Tensionar las posibilidades de las clases híbridas aparece como condición y necesidad para habitar las catorce aulas híbridas equipadas en la Facultad (Plan VES II - Aulas Híbridas). Dar clases con presencialidad remota supone la interacción de dos lógicas en un mismo tiempo: la clase presencial y la clase virtual, integradas en una única experiencia. ¿Esto es posible? Para ello se organizó una jornada de intercambio, también con modalidad de taller y se elaboró un documento orientador y se mantuvo el dispositivo de asomeramiento desde FyPE. Sin embargo, más allá de las especificaciones técnicas, el centro de análisis remite a las prácticas de enseñanza en su conjunto. ¿Qué hacer en una clase híbrida? ¿Qué hace que una clase sea una clase híbrida? ¿Sobre qué trayectorias e historicidades se instalan las clases híbridas? ¿De qué modo la agenda técnica delimita el campo de acción pedagógica? ¿Qué tan inclusivas resultan las clases híbridas? ¿Qué modos de presencia se habilitan? El informe del plan de seguimiento sobre este punto señala haber alcanzado un logro significativo para la Facultad: ningún estudiante se quedó sin la posibilidad de asistir a su clase. El informe también muestra que la tecnología implementada cumple los objetivos

[5] Planilla de planificación: https://docs.google.com/spreadsheets/d/13BfeApzHq0-nHALH4Ahgs5uAdfj6cXIDC7TLS5YfJac/edit#gid=1688822240

de poner en comunicación a ambos grupos (presencial y remoto). Y, aunque sigue pendiente el desafío de innovar en las propuestas pedagógicas, las pantallas y micrófonos han interpelado a gran parte del cuerpo docente que hoy se pregunta con insistencia por el valor de su clase y las posibilidades de facilitar y acompañar los procesos de aprendizaje. En todos, estas preguntas y desafíos sobrevuelan siempre la necesidad de mejorar los aprendizajes, lograr que la clase sea un encuentro que despierte la participación activa de estudiantes, romper los modelos transmisivos y las clases unidireccionales, que implementan la mayoría de las veces las cátedras, a pesar del esfuerzo que esto implica y las importantes limitaciones que impone la masividad.

Cierre provisorio

Las acciones reseñadas en las líneas precedentes intentan mostrar un camino recorrido en relación con la enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas, que la pandemia marca como punto de inflexión. Junto con las pérdidas, nos pensamos como comunidad ante los desafíos de un tiempo con nuevas oportunidades para enseñar y aprender en consonancia con las tendencias culturales de este tiempo convulsionado y trastocado. La enseñanza universitaria tensionada entre la gramática institucional y los escenarios híbridos ha dado señales que alientan a pensar que seremos capaces de revisar las prácticas. Los docentes y estudiantes hemos aceptado que algo bueno puede suceder en la virtualidad, otorgando confianza a las actividades que suceden fuera del aula física y, a la par, hemos revalorizado el espacio presencial como encuentro "clase" en tanto tiempo y espacio para aprender.

Este proceso de cambio es complejo pues integra dos lógicas de funcionamiento simultáneo, que remiten a tiempos y espacios diferentes, a diversidad de fuentes de conocimientos, a formas alternas de producción de conocimiento. Las estrategias de acompañamiento se van delineando a medida que los escenarios se transforman, lo que habla de una institución en movimiento, con más preguntas que certezas, lo que ya es un avance en el contexto de la educación superior. Ahora bien, un horizonte de transformación no puede pensarse sin recuperar la voz y las experiencias de los actores, por eso, este camino

recorrido toma como punto de partida la construcción colectiva y como punto de llegada se propone la reflexión sobre la práctica para crear algo nuevo.

Referencias bibliográficas

Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia I. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial UNIPE.

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba (2016). Ordenanza 542/2016. https://www.eco.unc.edu.ar/files/Operativa/digesto_web/Ense%C3%B1anza/Docentes/Organizaci%C3%B3n%20Acad%C3%A9mica/OHCD542-2016_Creaci%C3%B3n_FyPE.pdf

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba (2012). Resolución HCD 1/2022. https://www.eco.unc.edu.ar/files/Operativa/digesto_web/Ense%C3%B1anza/Docentes/Organizaci%C3%B3n%20Académica/RHCD_1-2022_Propuesta_Pedag%C3%B3gica_70-30.pdf

Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social*. La marca editorial.

Litwin, E. (2004). Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa,* 8, 10-17.

Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. En Seminario *Regional "Educación a Distancia en el MERCOSUR" realizado en Montevideo en de junio de 2013*.

Maggio, M. y Lion, C. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *10*(1), 13-25.

Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2020). Resolución 12/2020. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227461/20200405

Mireles Torres, N. P. (2011). Hacia una cultura de apertura: concientizando y posibilitando políticas en la Educación Superior en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *16*(2), 21 pp.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Pedró, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, *36*(1), 1-15.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comps.) (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones / FLACSO Argentina.

Tíscar, L. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *Cultura digital y prácticas creativas en educación. Monográfico Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6(1).

Enseñar Educación Sexual Integral en entornos virtuales. Retos de una práctica pedagógica compleja

Ivana del Valle Merlo
Universidad Nacional de San Juan
imerlos@gmail.com

María Carla Echegaray
Universidad Nacional de San Juan
echegaraycarla@gmail.com

Florencia Wortman
Universidad Nacional de San Juan
profesoraflorenciawortman@gmail.com

Introducción

En el presente texto, encontrarán el relato de nuestra experiencia como integrantes del equipo docente de la Diplomatura Universitaria en Educación Sexual Integral (en adelante, DUESI) segunda Cohorte, desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan por iniciativa del Sindicato de Trabajadores Docentes de la UNSJ (SIDUNSJ). Esta propuesta pedagógica estuvo vinculada a una demanda social presente en nuestro contexto sanjuanino y abrió su primera cohorte en el año 2019, en modalidad presencial; contó desde sus inicios con muy buena recepción en el ámbito educativo provincial, lo que se tradujo en una multitudinaria inscripción y un relativo sostenimiento de la matrícula. En una primera promoción egresaron aproximadamente noventa diplomadas/os.

El desarrollo de esta primera cohorte DUESI tuvo una particularidad: estuvo atravesada por la pandemia y sus últimos módulos fueron dictados a distancia, la misma modalidad que tomó el tramo de evaluación final del trayecto. La migración abrupta (no planificada) al entorno virtual generó en el equipo docente una creciente problematización de los sentidos en torno a la educación a distancia, sus posibilidades, fortalezas, riesgos, debilidades, en la intersección con la formación en educación sexual integral.

En el marco de un contexto internacional y nacional de incertidumbres, marcado por la emergencia sanitaria, vimos oportuno lanzar una segunda cohorte de la DUESI y enfrentarnos al desafío de adaptar la propuesta al entorno virtual. Es esta experiencia la que queremos compartir. Para ello, estructuramos este artículo en tres momentos diferenciados, mas articulados entre sí. El primero da cuenta de los debates dados al interior del equipo docente acerca de la reconfiguración de la propuesta. En el segundo, nos ocupamos de su organización, despliegue y cursado. En el tercero, retomamos las devoluciones dadas por las/os estudiantes resaltando aspectos positivos y propuestas de modificación a tener en consideración. Cerramos este relato de experiencia con ciertas inquietudes finales que nos invitan a seguir pensando esta propuesta de formación en ESI.

¿Qué hacemos ahora? Reformulación de la propuesta pedagógica

Corría el año 2020, hacia mediados de año algunas condiciones del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio se habían flexibilizado, y entre reuniones virtuales y algunas cuidadosamente presenciales, como equipo docente de la DUESI iniciamos la tarea de pensar *qué hacer* con nuestra propuesta pedagógica en el nuevo contexto que la pandemia de Covid-19 nos presentaba.

Las alternativas no parecían ser demasiadas: esperar a que "aclarara" la situación epidemiológica y ofrecer nuevamente la Diplomatura en formato presencial cuando esto fuera posible (lo que implicaba, en términos concretos, suspender su dictado hasta nuevo aviso) o reformular la propuesta para encuadrarla en la Educación a Distancia.

En las mencionadas reuniones surgieron dos debates encadenados, a saber: ¿era posible trasladar la propuesta a la virtualidad, *esta* propuesta, la de *este contenido* en particular? Y en caso de que, como equipo, respondiéramos afirmativamente: ¿cómo? ¿con qué estrategias pedagógicas y técnicas?

Los supuestos que subyacen al debate que se nos presentó se vinculan, por un lado, con reflexiones pedagógicas y epistemológicas, que hacen a la naturaleza de los contenidos y a las condiciones de su enseñanza y apropiación; y por otro, con el impacto que tuvo en nosotras/os la vivencia del dictado de la primera cohorte de la diplomatura.

Respecto del primer aspecto, nos preguntamos si los contenidos de Educación Sexual Integral que, según la legislación vigente, deben incorporar las/os educadoras/es, los cuales presentan una dimensión conceptual fuerte, pero también y, fundamentalmente, procedimental, actitudinal, valorativa, de posicionamiento subjetivo y social, son susceptibles de ser transmitidos de manera remota. Latía aquí una duda, una inquietud que en varias/os de nosotras/os hacía "ruido": ¿no tiene la educación en sexualidad una parte experiencial, vivencial? ¿No hay aquí un aprendizaje que solo se produce en una experiencia de intercambio presencial, que es necesario vivir con el *cuerpo* además de con la *cabeza*? ¿Es posible generar experiencias pedagógicas virtuales que tengan como resultado la apropiación de esas dimensiones particulares del saber en cuestión? ¿Seremos capaces de lograr en entornos virtuales un proceso pedagógico que tenga impacto subjetivo, en los esquemas de interpretación de la realidad, en las prácticas cotidianas de nuestras/os destinatarias/os? No nos resultaba fácil contestar lisa y llanamente que "sí" a estas preguntas.

Conectado con lo anterior, aludiendo al segundo punto mencionado, habíamos sido nosotras/os subjetivamente atravesadas/os por el dictado de una primera cohorte presencial, cuya carga horaria estuvo distribuida prácticamente en partes iguales entre clases teóricas y talleres de fuerte contenido experiencial. Esto último quiere decir que fueron espacios en los que las/os participantes vivían *en su cuerpo* los elementos teóricos que intentábamos transmitir: a través de técnicas como teatralizaciones, juegos y dinámicas grupales vivenciaban cuestiones relativas a la intimidad, el pudor, la cercanía, el rechazo, la discriminación, la solidaridad, la confianza, para luego reflexionar

juntas/os sobre esas vivencias, *en*, *con* y *desde* el cuerpo. ¿Cómo recrearíamos algo semejante en un encuentro por *Zoom*? ¿Cuánta creatividad y pericia pedagógica y técnica serían necesarias para generar estrategias activas, participativas, interactivas, colaborativas que se acercaran –aunque fuera en parte– a esa experiencia previa?

Considerando estos aspectos, teniéndolos "sobre la mesa" como docentes responsables de la propuesta, nos aventuramos en el desafío de (re)formular la DUESI en formato de Educación a Distancia para la segunda cohorte. Desarrollamos estrategias pedagógicas que sintetizaremos en el apartado siguiente, no sin aceptar que el dictado se concretaría pagando una suerte de costo, resignando algo al priorizar el sostenimiento del trayecto formativo propuesto. Pagaríamos el costo de no tener ese encuentro con la corporalidad del otro / de la otra, de no poder generarlo, de no poder ofrecerlo como fuente de aprendizaje. Evaluamos que sería razonable la ecuación, y apostamos a generar estrategias novedosas en un marco de virtualidad en el que no todas/os nos manejábamos con fluidez y facilidad.

"Poner el cuerpo" en la educación a distancia

A continuación, nos proponemos explicitar sintéticamente la estructura construida de la DUESI en modalidad virtual. En un primer momento, daremos cuenta de la propuesta pedagógica virtual y el establecimiento de funciones entre los agentes formativos. En un segundo momento, nos referiremos al lugar que ocupó la evaluación en términos procesuales y de producto. En tercer lugar, mencionaremos las dificultades que se observaron en las/os estudiantes al momento de *permanecer* en la DUESI. Por último, nos pareció pertinente retomar las *voces* de las/os estudiantes y compartir las devoluciones que realizaron a esta propuesta de formación.

La propuesta de cursado

La DUESI se compone de siete módulos. El primero tiene el objetivo de familiarizar a las/os cursantes con el entorno virtual. Los módulos dos al seis abordan la Educación Sexual Integral desde un enfoque de

Derecho, perspectiva de género, se trabaja la didáctica por niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior) y las problemáticas socioculturales de la ESI. El séptimo módulo concentra su atención en la evaluación final que consiste en la construcción de un proyecto institucional situado en ESI.

El trayecto de cursado propuesto para la DUESI se desarrollaba en el campus virtual institucional de la Universidad Nacional de San Juan, en aulas virtuales de plataforma *Moodle*. El dictado virtual asincrónico correspondía al formato de clases teóricas magistrales (en formato de videos o escritas). Se articulaba con actividades asincrónicas en las cuales se retomaban, abordaban, significaban y se procuraba la apropiación crítica de los contenidos desarrollados en las clases por parte de las/os estudiantes, en dinámicas de trabajo individual y grupal, articulando la teoría con elementos de la práctica y realidad educativa. Todas estas actividades antes mencionadas se subían a la plataforma quincenalmente. Además, se desarrollaban dos encuentros sincrónicos por módulo (en plataforma de videoconferencia) en formato taller, en los que, a partir de preguntas problematizadoras, actividades grupales y dinámicas de debate e intercambio se buscó *poner el cuerpo* de las/os cursantes y docentes en relación con la ESI.

La cohorte 2021 contó con un gran número de inscriptas/os (337) tomando como referencia lo registrado en el 2019 (250). Esta amplia masividad de inscriptas/os llevó a organizar la matrícula en cinco aulas virtuales, cada una de ellas coordinada por un/a tutor/a.

Para realizar un seguimiento a la trayectoria educativa de los estudiantes de la DUESI fue necesario coordinar las funciones que llevarían a cabo docentes y tutoras/es. Ambos perfiles se constituyen en guías que acompañan y orientan pedagógica y didácticamente, y en aspectos técnicos virtuales que demanda la plataforma virtual.

Para ello, las funciones establecidas para los docentes se concentraron en la adaptación de la propuesta formativa a las características del entorno virtual: revisión y reformulación de las planificaciones de cada módulo, digitalización de clases magistrales, grabado de videos con exposiciones temáticas, elaboración de consignas para actividades asincrónicas que problematizaran y resignificaran las experiencias personales, diseño y coordinación de talleres sincrónicos, adaptación

de consignas de las evaluaciones parciales y del trabajo final, valoración y calificación de las mismas. En cambio, las funciones que corresponden a las/os tutoras/es se constituyen como *puente* que articula entre la propuesta pedagógica elaborada por los equipos docentes y el trayecto de aprendizaje de las/os estudiantes, apuntalando en el proceso cuando se presentaran dificultades/obstáculos/vicisitudes de diversa índole. En este esquema, resulta prioritario que exista diálogo y comunicación continuos con el grupo de estudiantes para advertir intereses, dificultades conceptuales, para orientar en la lectura bibliográfica, advertir problemas personales que interfirieran en el cursado, entre otros aspectos.

El lugar de la evaluación

Para comenzar este apartado, resulta pertinente expresar que entendemos la evaluación como aquella *foto* que recaba información con el fin de revisar y modificar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de necesidades y expectativas de logro que se han planteado en el camino de construcción de nuevos saberes. La evaluación formativa en la DUESI atraviesa integralmente la propuesta articulando trabajos escritos, participaciones en foros, actividades asincrónicas y/o en talleres, reflexiones individuales-grupales, narraciones, producciones audiovisuales, entre otros. Las distintas instancias de evaluación parcial (cada dos módulos) se orientan de modo confluyente al trabajo integrador final. Como evaluación final se propuso una instancia de trabajo individual integrador que consistió en el desarrollo de un proyecto de intervención institucional situado desde la ESI; en las evaluaciones parciales se solicitaba la formulación de algunos de los apartados que luego conformarían ese proyecto final.

En la experiencia pedagógica, que en este trabajo presentamos, las dificultades de evaluación estuvieron marcadas por un pedido *constante* de nuevas fechas de entrega de trabajos evaluativos o nuevas instancias de recuperación. Esto significó una revisión de los objetivos y del perfil de las/os estudiantes de la DUESI, dado que las/os mismos expresaban su limitada disponibilidad temporal para las actividades

de apropiación de los contenidos (lectura, realización de actividades y evaluaciones) debido a la sobrecarga laboral[6] o de tareas de cuidado.

Permanecer en el trayecto formativo

En lo que sigue, explicaremos ciertas características de los trayectos estudiantiles en el marco de la cohorte de la DUESI que nos convoca. El 76% de las/os diplomados docentes desempeñaban sus tareas laborales en el nivel secundario, el 24% en nivel primario, 16% en nivel superior universitario y 12% en nivel superior de jurisdicción provincial y el mismo porcentaje en nivel inicial. Transcurrida la primera parte del dictado del módulo uno registramos un alto porcentaje de abandono de estudiantes: un 56% de las/os matriculadas/os no continuaron con la cursada, ya fuera por motivos laborales, administrativos y/o específicos del oficio de ser estudiante en entornos virtuales.

Cuando decimos "por motivos laborales" hacemos referencia al estado de incompatibilidad en el que ciertas/os estudiantes entraron a partir del regreso a la nueva presencialidad en las instituciones educativas en que se desempeñaban como docentes, por cuanto esto generó –en algunos casos– superposición entre los horarios laborales y encuentros sincrónicos de la DUESI, o escasez de tiempo para cumplir con actividades asincrónicas. Por "motivos administrativos" aludimos al no cumplimentar con la presentación de la documentación requerida para confirmar la inscripción.

Y, por último, el "oficio de ser estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje" hace mención de aquellas habilidades, hábitos y organización de los recursos (tiempo, espacios, dispositivos electrónicos) que se ponen en juego para participar, permanecer y aprender en dichos contextos. Situaciones tales como pedido de prórroga para la presentación de actividades prácticas por no haber contado con el tiempo para realizar las mismas en el plazo establecido (dichos plazos eran de entre 7 y 40 días según el caso). Asimismo, observamos con llamativa frecuencia en la situación de las/os estudiantes, un recorrido itinerante entre la virtualidad y la presencialidad (consecuencia de los cambios en el ámbito

[6] La gran mayoría de las/os cursantes de la segunda cohorte de la DUESI eran docentes en ejercicio.

laboral sujetas a las condiciones sanitarias anteriormente mencionados), la permanencia en este trayecto de formación cohabitando ambos espacios simultáneamente (en varias oportunidades manifestaron estar conectadas/os a la sala de encuentro sincrónico desde su lugar de trabajo y "estar en clase") y, como resultado de ello, una atención intermitente que fragmentó sus posibilidades de alcanzar aprendizajes efectivos, y –nos animaríamos a decir– significativos.

Cabe mencionar, además, que una dificultad que impactó en la permanencia en el trayecto formativo a distancia para las/os estudiantes de la DUESI, tuvo que ver con "montar" un espacio de estudio/trabajo/cursado al interior de los hogares, cuando el espacio doméstico-familiar compartido con otras/os claramente no estaba destinado a ese fin.

Experiencia de cursado desde la mirada de las/os participantes

Finalizada la diplomatura se suministró a las/os diplomados una encuesta evaluativa[7] sobre la cursada. En ella compartieron sus observaciones en torno a la organización de la propuesta formativa (materiales, actividades, organización del aula en el campus) y la acción tutorial y docente. También se indagó sobre las dificultades que se les presentaron durante la cursada y el logro de los objetivos formulados al momento de iniciar la DUESI.

En cuanto a las dificultades durante el trayecto, señalaron que estuvieron dadas por la participación en los encuentros sincrónicos (35%), realización de actividades y prácticas evaluativas solicitadas (19,3%) y un 8% en relación con el ingreso al campus. En cuanto a la indagación sobre "lectura del material bibliográfico y enfoque propuesto" no manifestaron dificultades.

En la indagación sobre las devoluciones y retroalimentaciones recibidas en sus trabajos de evaluación parcial/final, un 65,4% las consideró muy útiles y 34,6% útiles; las opciones "poco útiles" y "nada útiles" no fueron seleccionadas.

En la consulta por los objetivos por los cuales iniciaron la DUESI, la mayoría coincidió en "seguir formándose profesionalmente", "obtener una especialización en la temática", "aprender de la temática

[7] Encuesta disponible en https://forms.gle/1tb5PpurBjbBG5Gy7

para incorporar en sus prácticas docentes". En cuanto al logro de dichos objetivos, un 76,9% consideró haber alcanzado completamente los mismos, mientras que el 23,1% manifestó que lo hizo parcialmente. Se consultó acerca de las razones por las cuales no se respondió del todo positivamente a la pregunta anterior, y allí algunas/os indicaron razones vinculadas, por un lado, a consideraciones en torno a los contenidos de enseñanza: "los contenidos de ESI aún están en construcción", "Coloqué 'Parcialmente' porque considero que puedo seguir aprendiendo sobre la temática". Por otro lado, encontramos razones que hacen mención de la modalidad de la formación, en cuanto a los recursos –tales como conectividad, espacio físico-tiempo, humanos– necesarios para transitar en ella:

> (...) La virtualidad en mi caso es una desventaja. Tengo hijes menores de 2 años, imposible la virtualidad"; "En lo posible [sugiero] una bimodalidad virtual/presencial en talleres y profundizar particularmente más en la perspectiva de género con sus temáticas aplicadas a situación sociocultural de nuestra provincia."; "Sí creo que presencialmente debe ser muy lindo el tramo formativo, me pasó que en el trabajo final la tecnología no ayudó mucho y tuve inconvenientes a hacer llegar el vídeo. De todas formas, me entendieron y hubo excelente recepción y respuestas por parte del equipo".

En cuanto al acompañamiento de un *otro,* algunas observaciones demandaron mayor presencia de la acción tutorial durante el trayecto: "Evalúo que les tutores deberían estar más presentes en el proceso". Por último, en la consulta por la evaluación de la experiencia de aprendizaje –en general– en la DUESI, el 73,1% la observó como "Muy buena" y 26,9% como "Buena".

Para seguir pensando

Dejaremos aquí algunas consideraciones, a modo de palabras finales, planteando ciertas cuestiones respecto de las cuales nos parece oportuno seguir pensando, en pos de convertir nuestras propias prácticas de enseñanza en entornos virtuales en objeto de constante reflexión pedagógica.

Observando el trayecto recorrido de las/os estudiantes, resaltamos la perseverancia para continuar la formación a pesar del agotamiento físico y mental por el que transitaron a fines del 2021. Tanto la inestabilidad como la imprevisibilidad se constituyeron en constantes que atravesaron con fuerza nuestras prácticas y los trayectos de formación de las/os participantes, condiciones que derivaron en el agotamiento mencionado, pero también en la necesidad de monitorear y repensar de manera permanente la propuesta pedagógica y su operacionalización cotidiana.

En otro orden de cosas, consideramos que la experiencia de las/os diplomados en ESI puede capitalizarse gracias a la oportunidad que se gestó, en el ámbito del sistema educativo provincial, a partir de una decisión institucional del gobierno local: según lo anunciado hace algunos meses (y lo que comienza a verse en el transcurso de este ciclo lectivo) las instituciones educativas –de todos los niveles– *desarrollarían en el 2022 proyectos institucionales en ESI.* Esta ocasión permite a "nuestras/os" diplomadas/os tomar el rol de Referentes Institucionales en ESI, y probablemente habilite espacios para la concreción de los proyectos de intervención construidos en el cursado de la DUESI.

En cuanto a nuestras preocupaciones pedagógicas, también consideramos pertinente reflexionar acerca de la distribución y articulación de las funciones entre los dos roles de guía pedagógica presentes en la propuesta: docentes y tutoras/es. Sería ingenuo no considerar ciertas tensiones en torno a un reparto jerarquizado de tareas entre ambos roles, pues unas/os se constituyen como los autores y evaluadores del trabajo con el conocimiento, y las/os otras/os como monitores y acompañantes del proceso. Esta labor les permite estar en contacto directo con las/os estudiantes, con sus dificultades, incluso con sus reclamos, que son comunicados al equipo docente para su consideración, mas su función no los habilita a realizar cambios, reajustes o tomar decisiones sobre la propuesta a partir de esa experiencia cotidiana.

Por lo tanto, lograr una armónica y efectiva articulación de los roles de tutoras/es y docentes se constituye como un desafío y un área para seguir aprendiendo, dado que se requieren mecanismos y tiempos específicos de coordinación (tiempos que siempre son escasos en

la labor docente, como bien sabemos), y espacios para poner bajo análisis el proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando adelante, desde las distintas perspectivas involucradas.

Como docentes de carreras de grado, a partir de esta experiencia pedagógica pensamos que es necesario incorporar a nuestras prácticas educativas estrategias de enseñanza aprendizaje que posibiliten la adquisición de habilidades y capacidades necesarias en los trayectos de Educación a Distancia, como así también en la formación de posgrado (que muy frecuentemente asume esta modalidad). Esto permitirá a las/os estudiantes transitar por los diversos contextos educativos con mayor destreza, en tanto las dinámicas de trabajo y aprendizaje propuestos hayan sido analizados, y quizá experimentados, en el nivel de formación precedente.

Finalmente, consideramos que lo expuesto, sumado a la posibilidad de institucionalizar espacios que permitan la visibilización y el intercambio en torno a las propuestas educativas de diversa índole en Educación a Distancia desarrolladas desde el año 2020, permitirán fortalecer esta modalidad de trabajo en el nivel superior. Este Seminario es uno de esos espacios; sería oportuno pensar en replicar encuentros de esta naturaleza, de carácter periódico y permanente, al interior de nuestras instituciones de pertenencia, de modo que brinden un marco de reflexión, debate y análisis para avanzar a paso firme en el camino de la institucionalización de la modalidad en este nivel educativo.

Experiencia de formación docente a través del uso de aulas virtuales de práctica

Mariana Moré
Universidad Nacional de San Martín
mmore@unsam.edu.ar

Carolina Sokolowicz
Universidad Nacional de San Martín
csokolowicz@unsam.edu.ar

Introducción

La Universidad Nacional de San Martín, situada en la provincia de Buenos Aires, Argentina, cuenta con un Plan Bianual de Formación Digital para los años 2021-2022, que fue diseñado de acuerdo con lo estipulado en el artículo 11 del Anexo de la Res. C.S. N 109/18 Reglamento del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la universidad. Este plan de formación cuenta con distintos ejes articulados de trabajo, dentro de los cuales se destaca el desarrollo de cursos de formación para docentes, cuyo objetivo es fortalecer los saberes del profesorado sobre el uso y diseño de clases en los campus virtuales de la UNSAM.

Durante el corriente año se han llevado adelante y se siguen desarrollando distintos cursos que hacen foco en el diseño de las aulas virtuales, los recursos disponibles y sus usos didácticos, y el seguimiento y la evaluación en la educación a distancia (Sangrà, 2020). Algunos de estos cursos son propuestos por la Coordinación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED UNSAM) para toda la comunidad docente. En estos casos, los contenidos son definidos a partir de las necesidades que fueron detectadas en una instancia previa de relevamiento y diagnóstico de todas las Unidades Académicas de

la Universidad. En otros casos, se diseñan cursos específicos, cuyos contenidos responden a necesidades planteadas por las direcciones de las distintas Unidades Académicas. En estos casos, se trabaja articuladamente entre equipos directivos y el del SIED, dependiente de la Secretaría General Académica, para diseñar una instancia que responda a las necesidades del grupo docente.

Las distintas propuestas formativas incorporan instancias de encuentros sincrónicos semanales y actividades asincrónicas en aulas virtuales de práctica. La estrategia de formación se focaliza principalmente en el acompañamiento y seguimiento de cada equipo docente o materia, durante la práctica asincrónica de cada semana.

En esta presentación, se profundizará sobre la experiencia de un curso de formación diseñado a partir de una solicitud de la Escuela de Arte y Patrimonio (EAyP) a la Coordinación SIED, con el objetivo de brindar estrategias a docentes de la Unidad Académica sobre el diseño de aulas virtuales y el desarrollo de propuestas a distancia. Al momento de la realización del curso, se estaban incorporando a la institución docentes que no contaban con experiencias previas en el uso de la plataforma virtual que utiliza el Campus Virtual UNSAM y, al mismo tiempo, se estaba dando inicio a una nueva carrera de Posgrado con carga horaria no presencial, por lo que se consideraba particularmente relevante llevar a cabo una instancia de formación a comienzos del año.

Características de la propuesta

En este apartado se detalla cuáles fueron los contenidos y metodología de trabajo definida para la formación realizada con docentes de la Escuela de Arte y Patrimonio.

Duración y participantes

Esta instancia formativa se llevó a cabo a comienzos del primer cuatrimestre de 2022 y tuvo como destinatarios a docentes del curso de preparación universitaria, grado y posgrado, de la Escuela de Arte y Patrimonio de la UNSAM. La selección de participantes tuvo como criterio priorizar aquellos/as docentes que ingresaban recientemente

a la institución, a quienes estaban comenzando con el armado y dictado de la nueva maestría, y a quienes tenían a cargo asignaturas que se dictan en el primer cuatrimestre, con la proyección de generar nuevos espacios de formación a lo largo del primer semestre para incluir docentes que iniciaban sus cursadas más adelante.

Contenidos

Entre los temas abordados se plantearon:

- Diseño de clases: componentes claves de la gestión de la enseñanza en la virtualidad.
- Componentes del programa de la asignatura y su implementación en el aula virtual.
- La importancia de la clase inaugural y sus propósitos.
- El plan de trabajo y la hoja de ruta como elementos de orientación fundamentales en la enseñanza en aulas virtuales.
- Trabajo con el cronograma de la materia, organización de momentos presenciales/virtuales, sincrónicos/asincrónicos.
- Configuración y uso didácticos de los recursos y actividades del aula virtual.
- Pautas y orientaciones para acompañar a los grupos de estudiantes para que puedan desenvolverse con solvencia en las aulas virtuales de la UNSAM.
- Criterios generales para atender al diseño universal en las aulas virtuales.

Metodología de trabajo

La propuesta de formación se organizó en instancias complementarias sincrónicas y asincrónicas. Por un lado, se llevaron adelante cuatro encuentros sincrónicos de formación específica sobre el diseño de la enseñanza en aulas virtuales y sobre el acompañamiento a estudiantes en la enseñanza no presencial, con una duración de 1 hora y 30

minutos cada uno. Por otra parte, se realizó un asesoramiento personalizado, asincrónico y permanente a cada docente en relación con la configuración de los recursos y el diseño de estrategias de enseñanza en las aulas virtuales de las asignaturas a su cargo durante todo el periodo de la formación.

Los espacios de trabajo utilizados por cada docente en esta formación fueron, además del correo electrónico y la plataforma de videollamada, dos aulas virtuales configuradas dentro del campus virtual de UNSAM. La primera aula, donde se matriculó a todo el grupo de participantes, se utilizó para centralizar los materiales de la formación, compartir instructivos, publicar las propuestas de actividades semanales y brindar ejemplos de actividades y recursos. En segundo lugar, se habilitó un aula de práctica para cada una de las asignaturas que participaron. En cada una de ellas, se matriculó únicamente al equipo docente correspondiente y al equipo pedagógico de la Coordinación SIED. La propuesta de este espacio consistió en la implementación de los contenidos abordados en los encuentros y en el aula de capacitación. En cada una de estas aulas, los equipos docentes editaron la configuración de recursos y desplegaron estrategias para el seguimiento a estudiantes en la enseñanza no presencial, tomando como base el programa de su materia. El equipo de especialistas del SIED se encargó de realizar el seguimiento de estos espacios, observar las modificaciones y realizar devoluciones a los equipos docentes. Al finalizar el curso, cada docente pudo tomar lo elaborado en el aula de práctica y exportarlo al aula virtual de su asignatura.

Desarrollo de la propuesta

A continuación, se realizará un recorrido por el desarrollo de la propuesta, haciendo énfasis en los intercambios con los equipos docentes destinatarios.

Situación inicial

Al comenzar la instancia de formación, resultó de interés conocer los saberes y experiencias previas de los equipos docentes participantes

en relación con la configuración de los recursos y el diseño de estrategias de enseñanza en las aulas virtuales en general, y en la plataforma virtual de la universidad, en particular. A fin de recabar esta información, se creó un cuestionario en el aula virtual de la capacitación y un foro de presentación en el que se solicitó que cada cursante contara su experiencia. La información recogida permitió tomar decisiones didácticas respecto de la formación y especialmente sirvió para contemplar los saberes previos de cada docente para su acompañamiento.

A través del cuestionario y el foro, se detectó un alto grado de heterogeneidad sobre el conocimiento que cada docente expresó tener sobre el uso del campus virtual y la configuración de sus recursos. Sin embargo, a lo largo del curso, se observó que quienes poseían conocimientos sobre el uso técnico de la plataforma, habían tenido pocos (o nulos) espacios de reflexión y formación sobre el uso pedagógico de la misma.

Además de la diversidad de conocimientos por parte de cada docente, el grupo presentó el desafío de que esta heterogeneidad también se reflejara en las distintas realidades y características de las materias que cada una/o dictaba, ya que entre ellas se encontraban materias con modalidad completamente a distancia, otras presenciales y otras ofrecían una propuesta bimodal.

Si bien las necesidades para estos tres grupos difieren, se pudo abordar el curso desde un enfoque común, a partir de las potencialidades y características de la educación a distancia, ofreciendo distintas alternativas de propuestas didácticas y uso de la plataforma que fueran más allá de un uso del aula virtual meramente como repositorio de archivos.

Intercambios e intervenciones a partir de la práctica

En los distintos espacios de intercambio de la formación, ya sea de forma sincrónica en los encuentros, o de forma asincrónica en los espacios de seguimiento, los equipos docentes acercaron sus consultas, vinculadas principalmente al trabajo realizado en las aulas de práctica. Tuvieron lugar consultas acerca de las configuraciones de los recursos y de las estrategias para mejorar la enseñanza en las aulas virtuales. A grandes rasgos se pueden sistematizar las consultas y las intervenciones por parte de la Coordinación SIED en los siguientes tres ejes:

Organización de las aulas y bloque inaugural: en las distintas aulas virtuales de práctica se pudo apreciar diversidad de recursos para el diseño de bloque inaugural y presentación de la materia. Se distinguió el uso de recursos visuales y audiovisuales para este fin. Las intervenciones de la Coordinación del SIED estuvieron orientadas a la importancia de incorporar los documentos que permiten presentar la materia y organizar la cursada en sus instancias presenciales y virtuales, como el programa, el cronograma y las orientaciones. Al mismo tiempo, se realizaron intervenciones en torno a la organización del aula, procurando orientar a los equipos docentes a que se facilite la navegación de los/as estudiantes.

Orientaciones técnicas: en algunas oportunidades, surgió la necesidad de hacer foco en consideraciones técnicas bien por consulta directa de los/las docentes o por la observación de las aulas de práctica. Estas orientaciones se enfocaron tanto en los recursos propios del aula virtual como en la inserción de recursos externos. Un ejemplo de esto fue la detección de que un video de un sitio externo insertado en un aula de práctica podía ser visualizado solo por la docente. Al indagar en el problema, se detectó que correspondía a la configuración de privacidad del video en el sitio de origen. En estos casos, se realizaron intervenciones orientadas a los requisitos técnicos y configuraciones.

Orientaciones didácticas: otro tipo de observaciones e intervenciones estuvieron focalizadas en la propuesta didáctica que acompañaba el uso de cada recurso. En este sentido, siguiendo las recomendaciones de Barberá y Badía (2004), se elaboraron interrogantes o sugerencias directas de modo que cada docente pudiera reflexionar sobre los usos didácticos de los elementos incluidos en el aula virtual. A modo ilustrativo de este tipo de orientaciones, se observó un foro de debate en el que la consigna dada contaba con preguntas cerradas de respuesta única. Este tipo de consigna restringe el intercambio y la posibilidad de diálogo por parte de todo el grupo, por lo que se sugirió que se ampliara la consigna incluyendo preguntas que invitaran a la reflexión.

En todos los casos, el equipo de especialistas del SIED elaboró *ad hoc* explicativos paso a paso para que cada docente pudiera realizar los ajustes correspondientes de manera autónoma y aprender el proceso, procurando no intervenir en forma directa en la edición de las aulas.

Evaluación de la propuesta

Al finalizar la formación se realizó un cuestionario de evaluación de la propuesta para todo el grupo de participantes. La misma contó con nueve preguntas orientadas a evaluar las distintas dimensiones de la propuesta y volcar comentarios y sugerencias generales. A continuación, se presentan los datos más relevantes obtenidos:

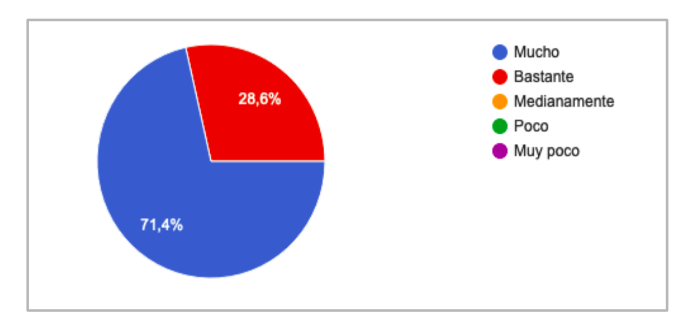


FIGURA 1. Resultados de la pregunta: "Los contenidos abordados en esta formación, ¿le han permitido reflexionar sobre la enseñanza a distancia o con carga horaria no presencial?"

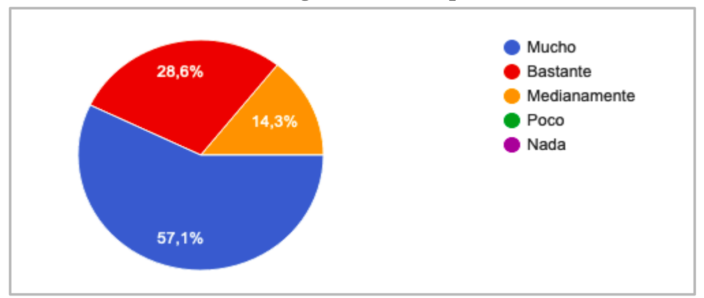


FIGURA 2. Resultados de la pregunta: Esta formación ¿le permitió incorporar nuevas estrategias y recursos para aplicar en las aulas virtuales de sus espacios curriculares?

Se observa que la totalidad de participantes considera que la formación les permitió reflexionar mucho o bastante sobre la enseñanza a distancia (Figura 1), y que la mayoría señala haber podido incorporar nuevas

estrategias y recursos para sus espacios curriculares (Figura 2). En relación con los contenidos abordados, se observa que los equipos docentes destacaron el abordaje de los mismos no solamente desde su enfoque instrumental y técnico (vinculado a la configuración de los recursos) sino también respecto a los aspectos pedagógicos y su vínculo con la propuesta didáctica de cada asignatura. En relación, uno de los docentes participantes comentó en el cuestionario de evaluación:

> Si bien ya utilizaba las aulas virtuales (...) ahora pude incorporar una dimensión técnica-pedagógica. Es decir, no sólo nos enseñaron cuestiones técnicas específicas del aula virtual, sino que incorporaron la dimensión pedagógica-didáctica de cada recurso. Esto lo pude ver especialmente en las devoluciones personalizadas que nos hicieron (Respuesta docente anónima del cuestionario de evaluación)

También se destaca la incorporación de orientaciones y recursos vinculados a la organización de los materiales del aula. En el siguiente testimonio, recuperado del cuestionario de evaluación, se da cuenta de este aspecto.

> Me encontré con herramientas (páginas, carpetas, videos, etc.) que hacen, en primer lugar, muy ágil el aula virtual y, en segundo lugar, generan una visual más estética o atractiva a quien cursa. (Respuesta docente anónima del cuestionario de evaluación)

A partir de las respuestas registradas en las Figuras 3 y 4 se observa que, en términos generales, hubo una valoración muy positiva a la propuesta de trabajo y al seguimiento personalizado para cada asignatura.

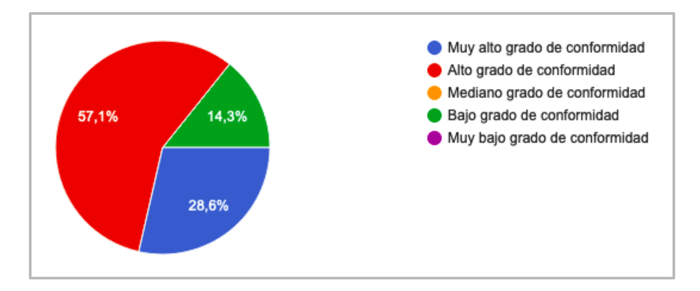


FIGURA 3. Resultados de la pregunta: El aula virtual de práctica es un espacio destinado para la prueba y experimentación. ¿Cuál es su grado de conformidad con la dinámica de trabajo y la propuesta de actividades en dichas aulas virtuales?

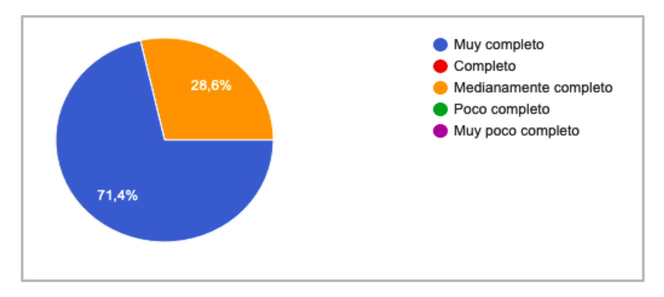


FIGURA 4. Resultados de la pregunta: ¿Cómo valora el seguimiento por parte del equipo docente de las aulas virtuales de práctica y el asesoramiento recibido?

En relación con este punto, uno de los docentes participantes mencionó en el cuestionario de evaluación: "Me pareció no sólo completo el seguimiento, sino también dedicado y encontrando el sentido a cada devolución, hecha con mucho criterio y a la medida de nuestra necesidad" (Respuesta docente anónima del cuestionario de evaluación).

La realización de esta encuesta permitió recopilar las impresiones de las/os participantes de manera que sirvan como insumo para pensar las siguientes propuestas formativas del equipo. Al observar las devoluciones recibidas, se destaca la incorporación de preguntas abiertas, que permitieron conocer en mayor profundidad las opiniones de quienes realizaron el curso. En ese sentido, se decide volver a utilizar

el mismo instrumento para todos los cursos que se realicen durante el año, lo cual también ofrece la posibilidad de unificar los resultados y evaluar a escala las acciones del área.

Conclusiones

A partir de la información relevada, se acentúa la importancia de los espacios de formación docente sobre la educación no presencial. En estas instancias de intercambio de saberes, resulta valioso y necesario abordar los contenidos técnicos de los recursos utilizados, pero principalmente aquellos referidos al enfoque pedagógico y propuestas didácticas de cada espacio curricular. A su vez, considerando la riqueza de los intercambios generados en los espacios de comunicación, tanto sincrónicos como asincrónicos, se subraya el valor de las instancias de reflexión e intercambio sobre las potencialidades de la educación a distancia, que para muchas/os docentes resulta desconocida y una novedad en su implementación.

Se destaca también la importancia de generar espacios para realizar seguimiento e intercambios personalizados, que se complementen con las instancias grupales. Esto permite que cada equipo docente avance a su propio ritmo y pueda profundizar en los elementos que serán útiles en la enseñanza a distancia, según la especificidad de sus asignaturas. Al mismo tiempo, abre lugar para trabajar las inquietudes individuales.

De esta experiencia de formación se destaca el trabajo en conjunto con la EAyP antes, durante y después del desarrollo de la propuesta, con el fin de diseñar una instancia de formación a medida, considerando las necesidades específicas de los equipos docentes destinatarios.

Tanto por los comentarios volcados en el cuestionario de evaluación de la cursada como por los intercambios en los encuentros sincrónicos y correos electrónicos, se detectó gran interés por parte de las/os docentes participantes por seguir formándose en torno a los contenidos de esta formación. Se observó que, en la medida en que se fueron profundizando los contenidos y recursos disponibles, cada docente pudo imaginar nuevas propuestas y actividades para sus asignaturas, lo que fomentó la curiosidad y el interés por seguir aprendiendo sobre el uso de la plataforma y estrategias didácticas que incorporen su uso.

En el último encuentro, los equipos docentes participantes compartieron la necesidad de contar con un espacio para dirigir sus consultas sobre el uso de las aulas virtuales y las estrategias para el seguimiento de estudiantes en la enseñanza no presencial una vez terminada la instancia de formación. En este sentido, se pone de relieve la importancia de fortalecer, capacitar y acompañar a los equipos de soporte de las unidades académicas para que puedan abordar las necesidades de sus docentes.

Referencias bibliográficas

Barberá E. y Badía A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado Libros S.A. https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/NT_Barbera-Badia_cap%201.pdf

Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editorial UOC.

Sistema Institucional de Educación a Distancias (SIED). Universidad Nacional de San Martín. (02 de mayo de 2018) Resolución del Consejo Superior N°109/18.

Sistema Institucional de Educación a Distancias (SIED). Universidad Nacional de San Martín. (2020) Serie documentos de la coordinación SIED. Incorporación de carga horaria no presencial en las carreras de grado presenciales: orientaciones curriculares, didácticas y de gestión académica.

Las redes sociales como instrumento de retención de los estudiantes de primer año - UNLu

Diana Rut Schulman
Universidad Nacional de Luján
dianarschulman@gmail.com

Ariel Martínez
Universidad Nacional de Luján
ariel_martinez_et@hotmail.com

Paola Lombardo
Universidad Nacional de Luján
paolamarialombardo@gmail.com

Introducción

Tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes como los de interacción social entre estudiantes ya no tienen lugar solamente en los espacios físicos provistos por las universidades. Los lugares que alumnos y docentes utilizan hoy para el desarrollo de sus asignaturas no son determinantes ni únicos. En este nuevo contexto educativo y social la omnipresencia del entorno de aprendizaje ha conducido a profundos cambios en su experimentación. Es por ello que este aspecto requiere tener en cuenta cómo se efectiviza la utilización masiva de los dispositivos móviles en entornos de aprendizaje (Vázquez Cano y Sevillano-García, 2018). Nos proponemos en este trabajo presentar los avances en la investigación que hasta la fecha consisten en la elaboración del Marco Teórico (sobre el que haremos foco) y el diseño del trabajo de campo en proceso.

Objetivos de la investigación

General

Investigar acerca del uso de las redes sociales en el marco del aprendizaje colaborativo como herramienta de retención de los estudiantes de primer año de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) en el período 2020-2022.

Específicos:

a) Retomar y actualizar el marco teórico respecto del fenómeno de la retención de los estudiantes en el nivel superior, con especial atención en la UNLu.

b) Analizar los resultados de algunas estrategias de retención utilizadas en nuestra universidad en los últimos años (tutorías, talleres de lectura y comprensión de textos y de resolución de problemas, aulas virtuales, experiencias de aprendizaje colaborativo, actividades para ayudar en el proceso de transición entre la educación media y la universidad, entre otras).

c) Determinar el perfil y características de las generaciones que cursan hoy el primer año de las carreras mencionadas.

d) Estudiar el concepto de redes sociales desde una perspectiva interdisciplinar, poniendo foco en su utilización por parte de los estudiantes que cursan su primer año en la educación superior y en nuestra universidad en particular.

e) Identificar el uso que hacen de dichas redes distintos actores que participan en el proceso de comunicación y enseñanza con los estudiantes (docentes, estudiantes, funcionarios, centros de estudiantes, entre otros) y la interacción que se produce entre los mismos.

f) Evaluar las posibles ventajas y dificultades del uso de las redes sociales como herramienta pedagógica, que, combinadas con

la metodología de aprendizaje colaborativo, pudieran resultar adecuadas para el diseño de estrategias de enseñanza en pos del logro de una mayor retención estudiantil.

Primeras aproximaciones al marco teórico

Retención en la educación superior

Uno de los autores más reconocidos por sus estudios sobre deserción y retención universitaria es Vincent Tinto quien, ya en 1993, concluyó en algunas de sus investigaciones que la llave para la retención efectiva, consiste en la calidad de la educación y la construcción de un fuerte sentido de pertenencia educativa y social a la institución.

Más allá de la gran cantidad de literatura que habla sobre la cuestión de la retención y el desgranamiento en los estudios, hay muchos aspectos sin comprender aún acerca de la complejidad de elementos que dan como resultado la deserción y el abandono de los estudios universitarios, incluyendo la misma terminología propia de la temática. Si bien conocemos algunas acciones que funcionan o aportan resultados positivos, todavía no estamos en condiciones de explicar a quiénes se dirigen las instituciones universitarias, cómo y por qué distintas actividades producen determinados resultados en distintos tipos de estudiantes. Más importante, no estamos en condiciones de decir qué procedimientos seguir para elaborar programas exitosos de retención. Los estudios realizados han sido generalmente descriptivos, por lo que muchas veces han resultado equivocados (Tinto, 1993, p. 1).

No menos importante es el fenómeno de la procrastinación, es decir, el retraso en los estudios, como una variable asociada a la deserción universitaria, cuya comprensión aporta elementos conceptuales a la explicación y prevención del fenómeno. Por ejemplo, Angélica Garzón Umerenkova y Javier Gil Flores (2017), plantean que hay evidencias de la asociación entre la alta procrastinación (también conocida como rezago) y el bajo rendimiento académico de los estudiantes que, trabajados con las herramientas adecuadas, pueden ayudar a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y aumentar la retención.

Tradicionalmente, el fracaso académico se adjudica a los estudiantes, sus características y trayectorias. Sin embargo, diversas investigaciones (Ezcurra, 2011; Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014) resaltan que las prácticas de enseñanza y las experiencias académicas cotidianas son mucho más determinantes para el aprendizaje que el propio perfil de los estudiantes.

Mirando a las universidades públicas argentinas, es importante decir que presentan pocas restricciones formales y económicas en la transición entre la escuela media y la universidad. Dicha ausencia no alcanza a garantizar la equidad de resultados. La posibilidad de abandonar los estudios es notoriamente más alta entre los jóvenes de hogares de menor ingreso. Los estudiantes de primera generación, cuyos padres no son graduados universitarios, tienen casi tres veces más probabilidad de abandonar que aquellos cuyos padres son graduados universitarios (García de Fanelli, 2017).

En el caso de la UNLu, si bien se han llevado a cabo proyectos y acciones concretas para mejorar los índices de retención, las estadísticas muestran que no han dado resultados satisfactorios en las carreras bajo estudio en esta investigación.

La nueva generación de estudiantes

Una generación es, de acuerdo con la definición que da la Real Academia Española (2001), un conjunto de personas que posee aproximadamente la misma edad y que, habiendo nacido en fechas próximas, ha convivido en circunstancias e influencias culturales y sociales similares y posee una misma actitud en común en su forma de actuar, su pensamiento o su impronta.

En este sentido, podemos decir que luego de los llamados *baby boomers* (nacidos entre 1945 y 1964), siguió la Generación X (1964-1980), la Generación Y o Generación del milenio (1981-2000), para encontrarnos con lo que llamamos la Generación Z, integrada por todos los nacidos a partir del año 2000, también llamada la generación de los *centennials*, que es la que hoy cursa los primeros años en las carreras de grado. Lo mismo aplica para el ingreso al mundo laboral en cuanto a las carreras de Ciencias Económicas en las que las personas empiezan a trabajar en general a temprana edad.

Esta generación actual, a diferencia de la generación *millennials*, nació en el medio del avance tecnológico, junto con los celulares, las pantallas, el desarrollo multimedia y toda clase de artefactos tecnológicos que surgen y pierden vigencia rápidamente. Se criaron a la par de la conectividad y, por lo tanto, manejan toda clase de recursos tecnológicos desde la educación inicial. Los mismos prefieren comunicarse visualmente que en forma escrita. El contexto en el que nacieron se caracteriza por la diversidad cultural, de género, de sexualidad y toda una serie de nuevas concepciones que parecían imposibles para las generaciones anteriores.

Nacieron en el mundo digital en un ciento por ciento, por lo cual podemos decir que la utilización de didácticas tecnológicas para el aprendizaje y su aplicación en el mundo laboral no es una preferencia sino un requisito fundamental. Esta generación, que recién está empezando su trayectoria por la universidad, no concibe el mundo sin la existencia del componente tecnológico y los docentes no siempre estamos preparados para poder ubicarnos a la altura de esta demanda generacional.

Por otro lado, respecto de la vida laboral, esta generación valora elementos tales como el *home-office*, la capacitación continua, el buen ambiente de trabajo y prioriza la vida personal sobre la vida laboral, si bien es consciente de la importancia del estudio para poder lograr acceder al trabajo. Se caracteriza por un alto grado de comunicación virtual orientado hacia la acción, que valora el trabajo en equipo sorteando las distancias físicas por medio de herramientas virtuales. Es por esto que podemos decir que las dinámicas enfocadas en la enseñanza del trabajo en equipo serán exigidas y necesarias para estos estudiantes.

Evolución tecnológica y redes sociales

Para entender la transformación y evolución tecnológica la dividiremos en Industria 1.0, el momento en que inician los sistemas mecánicos y aparecen la energía hidráulica y la máquina a vapor (1784), Industria 2.0, en la que aparecen la producción en serie y las líneas de montaje con energía electromecánica (1870), Industria 3.0, con la automatización y la creación de las computadoras y la electrónica

(1969) y la Industria 4.0 de la actualidad, con la informatización y la digitalización de la producción y la utilización de sensores inteligentes (Hallward-Driemeier y Nayyar, 2017).

Todo este nuevo desarrollo afecta la educación superior. Nos referiremos a esta realidad en nuestra investigación, sin desconocer el marco en el que se despliega, que incluye diferentes sistemas de integración, máquinas y sistemas autónomos, internet de las cosas, *big data* y análisis de grandes datos entre otros cambios (Basco et al., 2018). Es interesante mencionar que el proyecto fue aprobado con anterioridad a la pandemia de Covid-19, lo que profundizó la utilización de la tecnología en la educación, al ser el único medio de comunicación posible ante la imposibilidad de la presencialidad durante el 2020 y el 2021.

Las redes sociales en línea se han convertido en el estandarte de la comunicación, sobre todo entre los jóvenes. Se aglutinan en ellas los *blogs*, *wikis*, *WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter* entre otros (Flores Vivar, 2009).

Crook (1998) menciona que estamos frente a una interacción más allá de las estructuras y procesos internos de la persona, para añadir el contacto de esta con una cultura de recursos materiales y sociales que apoya su actividad cognitiva. Se puede afirmar entonces, que la interacción social en el medio cibernético se da con asiduidad a manera de un rito ya establecido y ejecutado prácticamente a cualquier hora del día.

La Universidad Nacional de Córdoba ha investigado la implementación de redes sociales en una muestra de universidades de Argentina, México y España, luego de un Seminario realizado en el marco de la Maestría en Procesos educativos mediados por tecnologías; luego de la indagación preliminar, se llegó a la conclusión de que existen pocas publicaciones sobre este uso en universidades nacionales y privadas. A su vez, surge que estas últimas no exponen claramente cómo usar las redes sociales para incrementar el capital relacional y el capital intelectual. En este sentido, faltaría incorporar las actividades que se producen dentro de las redes sociales, al sistema de gestión del conocimiento de la universidad. (Brito et al., 2018).

Tomando a Alfredo Eduardo Hoyos Zavala (2016) las nuevas tecnologías favorecen la generación de un nuevo espacio social donde pre-

valecen las interrelaciones humanas, lo que se denomina tercer entorno. Es necesario entonces, que las instituciones educativas (escuelas, universidades y otras) generen nuevos procesos educativos y que los docentes continúen formándose en ese ámbito para satisfacer las necesidades de los estudiantes y las instituciones. Para alcanzar estos objetivos se requiere de un trabajo coordinado de todos los involucrados.

El uso de las nuevas tecnologías en educación

Desde hace ya mucho tiempo, las TIC se han utilizado con fines educativos como apoyo didáctico a través de medios audiovisuales; a su vez, las teorías del aprendizaje se han centrado recientemente en el estudiante y en el aprendizaje colaborativo como una vertiente en la que se considera útil el uso de las computadoras y la cibernavegación. El potencial educativo de las redes sociales virtuales se puede fundamentar en la inmediatez y en las conexiones reticulares entre los estudiantes. Ante esta realidad, podrían abordarse contenidos académicos con colaboraciones, imágenes, videos y comentarios en línea, entre otras herramientas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante tiene un rol central, por lo que es necesario que desarrolle conocimientos ligados al acceso a las fuentes de información soportadas por las nuevas tecnologías, para poder adquirir las competencias para consumir, usar y producir más información (Islas Torres y Carranza Alcántar, 2011).

Como dato, desde el mundo editorial, Rodríguez (2016) responsable de desarrollo del producto en Unidad Editorial, destaca que "para los alumnos de las universidades, las redes sociales como *Twitter* o *Facebook* y las plataformas de vídeo como *YouTube* o *Vimeo* son los mejores espacios de comunicación. Se trata de los lugares de encuentro digitales de los jóvenes, lo que los convierte en el mejor canal informativo" (Rodríguez, 2016).

La tecnología puede ser un motor de cambio en la educación, como aliada de docentes y alumnos. La disrupción que cambie las reglas del juego de la enseñanza llegará de la mano de la inteligencia artificial. Luca Longo (2019) experto en inteligencia artificial menciona que, en el presente, estamos experimentando el impacto de las

tecnologías que nos permiten estar constantemente conectados y rodeados de información; estamos viviendo en la era del "conectivismo" del conocimiento. A su entender, en esta fase, los alumnos pueden aprender no solo de los docentes y los materiales bibliográficos, sino también de otros alumnos.

El aprendizaje colaborativo en la educación superior

¿Por qué el aprendizaje colaborativo como marco del uso de las redes sociales en la educación superior? Se trata de:

> un proceso de aprendizaje que enfatiza el esfuerzo cooperativo o de grupo entre los docentes y los estudiantes, la participación activa y la interacción por parte de ambos, estudiantes y profesores, y el conocimiento que emerge desde un activo diálogo entre los participantes compartiendo sus ideas e información. El conocimiento es visto como un constructo social y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social, en un entorno que facilita la interacción entre iguales, la evaluación y la cooperación (Salinas Ibáñez, 2000, p. 201).

La relevancia que cobra la mencionada interacción con otros genera un vínculo entre las relaciones sociales y el aprendizaje que ha sido estudiado en el campo pedagógico-didáctico. Si bien el aprendizaje colaborativo ha sido planteado generalmente como una metodología, entendemos que en el marco de nuestra investigación puede resultar de importancia para los procesos formativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los mismos autores plantean que algunas de las características de este tipo de aprendizaje son: la colaboración y el desarrollo de una interdependencia positiva que no es competitiva y que requiere ordenar previamente las tareas, roles y recursos para un mejor desempeño grupal. Entendemos que las redes sociales pueden ser un medio para lograr la comunicación e interacción en el marco de este tipo de aprendizaje, utilizando, además, las nuevas tecnologías.

Metodología

La investigación tendrá un abordaje cuali-cuantitativo, contextualizando nuestro caso de estudio en el marco de la realidad nacional e internacional que la educación superior enfrenta en los últimos años. Se seleccionaron para el estudio dos carreras de grado: la Licenciatura en Administración y Contador Público Nacional en la UNLu, en particular el primer año de las mismas, en el marco de la asignatura Introducción a la Administración (primer cuatrimestre del primer año).

Se realizarán las siguientes acciones:

- Relevamiento y profundización bibliográfica para la elaboración del Marco teórico del proyecto, según las características actuales de la educación superior: perfil de las nuevas generaciones de alumnos, estadísticas y acciones respecto de la retención y el abandono de los estudios, manejo de las redes sociales por parte de los jóvenes estudiantes, influencias del avance tecnológico en las actividades cotidianas de los alumnos, aplicaciones tecnológicas posibles de ser utilizadas como herramientas educativas. Consideración del Aprendizaje Colaborativo como marco para el desarrollo de acciones tendientes a evitar la deserción.
- Análisis transversal, a lo largo de los últimos años de estadísticas de la UNLu, respecto de los ingresantes al primer año de las carreras seleccionadas y los resultados obtenidos en la asignatura bajo estudio.
- Recopilación, análisis y resultados de las diferentes prácticas e investigaciones llevadas a cabo para mejorar la retención de los estudiantes de primer año: Proyecto "Retención 2005", desarrollo de tutorías en el marco del programa PACENI (2008 a la fecha), experiencias realizadas con comunicación con los estudiantes vía *Facebook* en Introducción a la Administración en el Centro Regional San Miguel (2015), con el diseño de materiales específicos para aulas virtuales en la asignatura, entre otras.

- Diseño e implementación de encuestas a estudiantes ingresantes en los años 2019 y 2020 en la asignatura seleccionada, en las sedes Luján y la Regional San Miguel, que indaguen las causas de la ausencia a los exámenes parciales, las posibles dificultades respecto de la bibliografía, la interacción con los docentes y los compañeros, el desarrollo de las clases presenciales y los motivos del abandono de la cursada, si correspondiera.
- Desarrollo de entrevistas en profundidad a estudiantes, integrantes del Centro de estudiantes, docentes, autoridades, para obtener información acerca de las diferentes miradas del fenómeno que nos ocupa.
- Desarrollo de actividades grupales concretas en el aula con utilización de nuevas tecnologías, bajo la metodología del aprendizaje colaborativo. En cada experiencia el equipo de investigación realizará: la planificación previa, un registro de observación, y una encuesta semi-estructurada a cada estudiante, que permitirá relevar la experiencia.
- Procesamiento y análisis de los datos de las encuestas realizadas en función del punto anterior, utilizando herramientas cuali-cuantitativas.
- Triangulación de la información proveniente de todo el material obtenido, a fin de poder detectar si la utilización de las redes sociales puede ser un instrumento útil para mejorar la retención, en el marco del Aprendizaje colaborativo.
- Elaboración de informes parciales y final de la investigación.

Resultados esperados

- Confeccionar un informe que incluya un análisis detallado de las acciones históricas, llevadas adelante por la UNLu, respecto de la retención de estudiantes de primer año de la Licenciatura en Administración y la carrera de Contador Público, y sus resultados.

- Conocer y comprender la utilización de las redes sociales por parte de los estudiantes, foco de nuestra investigación.
- Desarrollar, en el marco del Aprendizaje colaborativo, posibles herramientas de retención de los estudiantes bajo análisis.

Conclusiones

La investigación se planteó en un contexto diferente del actual (período original 2020-2022, presentada para su evaluación en el año 2019). Si bien su objeto de investigación eran las redes sociales usadas en el marco académico y su posible efecto sobre la retención de alumnos en primer año, su relevancia se resignificó producto de la epidemia de Covid-19 y las medidas que se tomaron a partir de ella, específicamente respecto de la virtualidad de los estudios y las comunicaciones a través de las redes sociales. La suspensión, prácticamente total, durante dos años de las actividades académicas presenciales dio como resultado la indudable potenciación y la prácticamente inevitable adopción de diversas redes para el desarrollo de actividades no presenciales.

Al momento, estamos completando la encuesta que forma parte del trabajo de campo de esta investigación y creemos que, en función de las aproximaciones realizadas del marco teórico, con la guía adecuada por parte de los profesores/tutores, las redes pueden ayudar a preparar mejor a los estudiantes universitarios para desempeñarse en una sociedad basada en conocimiento.

Referencias bibliográficas

Almenara, J. C., Sánchez, F. M., & Ibáñez, J. S. (eds.). (2000). *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la Formación en el s. XXI*. DM.

Basco, A. I., Beliz, G., Coatz, D. y Garnero, P. (2018). *Industria 4.0: fabricando el futuro* (Vol. 647). Inter-American Development Bank.

Brito, J., Laaser, W., Tolosa, E. (2012). El uso de redes sociales por parte de las universidades a nivel institucional. Un estudio comparativo. *RED Revista de Educación a distancia*, *XI*(32). https://www.um.es/ead/red/32/

Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo* (Vol. 33). Ediciones Morata.

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Universidad de General Sarmiento.

Flores Vivar, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, *XVII*(33), 73-81. DOI:10.3916/c33-2009-02-007.

García de Fanelli, A. M. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1, 14-15.

Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista complutense de educación*, *28*(1), 307-324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

Gluz, N., Ezcurra, A. M., Feeney, S., Grandoli, M. E., Marquina, M., Pegasano, E., Rosica, M. & Sosa, Y. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de ingresos*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Hallward-Driemeier, M., & Nayyar, G. (2017). *Trouble in the Making: The Future of Manufacturing-led Development*. World Bank Publications.

Hoyos Zavala, A. (2016). Influencia de las redes sociales en la educación superior. En R. Mancinas Chávez (coord.). *Comunicracia y Desarrollo Social: actas del I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento* (1067-1076). Egregius.

Islas Torres, C. I. & Carranza Alcántar, M. D. R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, *3*(2), 6-15.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Longo, L. (2019, 1 de agosto). La inteligencia artificial es la herramienta que transformará las aulas. *REDEM*, https://www.redem.org/la-inteligencia-artificial-es-la-herramienta-que-transformara-las-aulas/

Rodríguez, S. (2016, 15 de febrero). Las aplicaciones y las redes sociales representan una gran oportunidad para la comunicación de las universidades, aseguran especialistas. *Universia*. https://www.universia.net/ar/actualidad/orientacion-academica/aplicaciones-redes-sociales-representan-gran-

oportunidad-comunicacion-universidades-aseguran-especialistas-1136301.html

Salinas Ibáñez, J. M. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. En *Simposi sobre la Formació Inicial dels Profesionals de l'Educació* (pp. 305-320). Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C. M. y Zacarías, I. (2014). La enseñanza en el ingreso a la universidad: el caso de las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). *Currículo sem Fronteras*, *14*(3), 32-45.

Tinto, V. (1993). Building Community. *Liberal education*, *79*(4), 16-21.

Valerio-Ureña, G., Valenzuela-González, R. (2011). Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable. *El profesional de la información*, *20*(6), 667-670.

Vázquez Cano, E., Sevillano-García, Mª L. Uso educativo ubicuo de dispositivos digitales móviles. Un estudio general y comparativo en la Educación Superior de España y Latinoamérica. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *7*(2), 113-123. doi: 10.7821/naer.2018.7.308.

Inglés en línea con fines específicos en tiempos de pandemia de Covid-19

Lucia Seibane
Universidad Nacional de La Plata
lseibane@fcv.unlp.edu.ar

Introducción

Es sabido que las exigencias profesionales ypersonales que impone el mundo globalizado fuerzan a la universidad a prestar especial atención a la formación de profesionales bilingües. En la actualidad, el manejo de un segundo idioma, como es el inglés, pasa de ser un valor agregado a constituirse en una competencia lingüística a desarrollar por el individuo para integrarse con efectividad yeficacia en la nueva concepción de mundo definida por la UNESCO[1] como mundialización y entendida como resultadode una transformación social y, consecuentemente, educativa que impacta en los mercados y en el desarrollo tecnológico, producto de la globalización.

El dominio del idioma inglés supone un elemento clave en la lista compleja de nuevos conocimientos, habilidades, competencias y destrezas que un profesional de este milenio supone poseer para ser competitivo en el mercado laboral, como también considera Freire (2002), parte del currículo globalizado e interdisciplinario del cual hoy se habla y se pretende implementar. De ahí que los centros de educación universitaria estén llamados a nutrirlo enlazando al idioma inglés con el resto de los elementos que lo integran y hacer de este modelo de planificación de la formación universitaria el camino que conduce a atender las actuales exigencias de la sociedad del conocimiento.

[1] http://es.unesco.com.org.

"Inglés I" es una de las asignaturas obligatorias que se debe acreditar en el segundo año de la carrera de Microbiología Clínica e Industrial. La incorporación de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) en el aula es una realidad en nuestros días. El uso de tecnologías de la información y de la educación ha provocado el surgimiento de nuevosespacios de reflexión y desarrollo del proceso de enseñanza yaprendizaje dentro del ámbito educativo universitario.

La introducción de elementos virtuales puede servircomo articulación en el proceso de diversificación yampliación de los horizontes del aula presencial. En este sentido, en la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP se incorporó el uso de aulas virtuales a partir del año 2009 y, actualmente, se utiliza la plataforma educativa *Moodle 3*.

En este nuevo escenario de emergencia sanitaria provocado por la pandemia de Covid-19, las distintas cátedras presenciales de la UNLP debieron adecuarse a las necesidades y facilitar el aprendizaje de los estudiantes bajo una nueva modalidad a distancia, para sostener la continuidaddel desarrollo de estas a lo largo del año.

La suspensión de las actividades presenciales hizo repensar las prácticas docentes y el uso de recursos tecnológicos y didácticos. De modo repentino, el epicentro alrededor del cual se organizaba el sistema educativo tuvo que desplazarse. En consecuencia, se presentó un desafío para los docentes en implementar estrategias mediadas por tecnologías digitales para garantizar el inicio y la finalización de las cursadas.

Ante la imposibilidad del encuentro en un aula física, en un tiempo común, fue necesario recrear las dos variables: tiempo y espacio y adecuarse a las circunstancias facilitando los aprendizajes de los estudiantes bajo una nueva modalidad: la enseñanza virtual. La realidad asincrónica amplía la perspectiva de los objetivos yde la metodología de la clase presencial, ramificando el campo educativo. Se hace realidad el enseñar y aprender en cualquier momento, desde cualquier lugar, adaptándose a las necesidades del alumnado y del profesorado (Barberá y Badía, 2005, p. 5).

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia obtenida en el curso Inglés I de lacarrera de Microbiología Clínica e Industrial, de la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, adaptado a una opción pedagógica a distancia

Desarrollo

De acuerdo con el plan de estudios 2013, "Inglés I" es una de las asignaturas obligatorias que se debe acreditar en el segundo año de la carrera de Microbiología clínica e Industrial. El curso posee una carga de 42 horas presenciales y se realiza en el primer cuatrimestre del año. La carrera de Microbiología Clínica e Industrial se inició de manera presencial en el 2019.

Al año siguiente, debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemiade Covid-19, todos los cursos de primer y segundo año debieron adecuarse a la modalidad a distancia. Hasta el momento, la plataforma educativa había sido utilizada como repositorio de material, cartelera virtual y actividades de aula invertida con el fin de complementar los temas desarrollados en las actividades presenciales obligatorias (APO), que constituyen la modalidad utilizada en todos los cursos de grado de las carreras de la Facultad de Ciencias Veterinarias.

La Universidad Nacional de la Plata dispone de una Dirección General de Educacióna Distancia y Tecnologías que acompaña a los docentes en los procesos de capacitación para la creación de aulas virtuales, ayudando a pensar una estructura, a secuenciar los contenidos, a crear recursos y materiales didácticos, a proponerdinámicas de trabajo, a realizar seguimiento, a adoptar actitudes proactivas, etc. Ante la suspensión de las actividades presenciales, debimos poner de manifiesto nuestras competencias tecnológicas para el desarrollo de las clases y aplicación de instrumentos de evaluación que evidenciaran el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En pocos días, pasamos de las Apos (Actividades presenciales obligatorias) a las Avos (Actividades virtuales obligatorias). Realizamos la virtualización de los contenidos de los cursos de Inglés planificando las clases con frecuencia semanal para fomentar una rutina de estudio. Comenzamos a pensar y planificar el diseño de las actividades utilizando la tecnología como único medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de las distintas herramientas que la plataforma virtual posibilita: foro, tarea, videoconferencia, cuestionario, mensajería interna, entre otras.

Desde una concepción constructivista del aprendizaje, propiciamos el uso de la plataforma *Moodle* en la asignatura, con actividades

interactivas y autoevaluativas de contenidos léxico-gramaticales y de comprensión lectora relacionadas con el material de lectura. Por otra parte, incluimos instancias de producción y devolución a través de actividades como resúmenes de textos, respuestas a cuestionarios ytraducciones breves utilizando la herramienta "Tarea" de la plataforma.

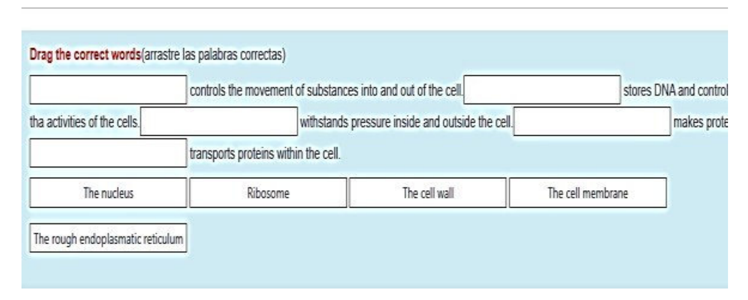


FIGURA 1. Cuestionario de Moodle. Actividad autoevaluativa

Introdujimos información de manera más dinámica por medio de presentaciones interactivas que involucran la participación de los estudiantes permitiéndoles acceder a distintasventanas de información o redirigirse a otras páginas o videos.

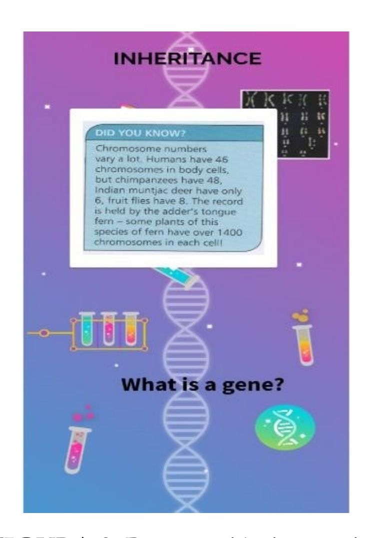


FIGURA 2. Presentación interactiva

Es sabido que el uso pedagógico del video permite al docente presentar, describir o profundizar un conjunto de contenidos y contribuir al aprendizaje. En consecuencia, elaboramos y editamos videos educativos a través de herramientas gratuitas disponibles en la red como *Genially*, *Camtasia Studio* y *Screencast-O-Matic* que, luego, fueron subidos a *YouTube*.



FIGURA 3. Video educativo producido por el equipo docente del Gabinete de Inglés

Diseñamos cursadas asincrónicas para otorgar mayor flexibilidad, en función de las posibilidades de participación de los estudiantes, combinadas con herramientas sincrónicas como programas de videoconferencias (*Jitsi Meet*, *BBB* o *Zoom*) que nos permitieron experimentar la interacción en tiempo real con nuestros estudiantes y entre sus compañeros.

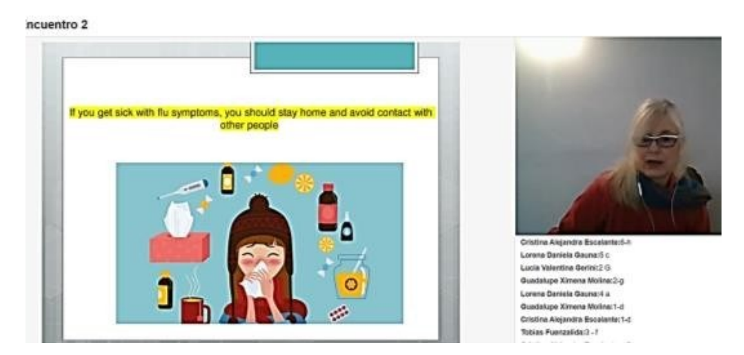


FIGURA 4. Encuentro sincrónico a través de BBB

En este cambio indefectible a la virtualidad, la "presencialidad" en el curso de Inglés I se centró en base a la participación sostenida de los alumnos en todas las propuestas-lectura y vista de los contenidos gramaticales, lectura de los textos de comprensión, resolución de las actividades de práctica y autoevaluación, en el envío de trabajos prácticos y la participación en los foros.

A través de la virtualidad, como docentes pudimos realizar un registro completo de todas las actividades del usuario en la plataforma, todos los recursos que ha leído, cuántas veces los ha visitado y cuándo, qué actividades ha completado y cuáles no, qué calificación ha obtenido en cada una, los cuestionarios que ha completado, todos los mensajes que ha mandado a foros y las entradas a glosarios.

Este seguimiento se transformó en un acompañamiento personalizado de cada uno de los estudiantes llevando a cabo, desde nuestro rol docente, una sostenida y actualizada función tutorial, mediante accionescomunicacionales (correo, mensajería en plataforma, foros en cada módulo, avisos generales) que tenía como objetivo esencial lograr la re-vinculación de los estudiantes con escasa o nula participación. En general,se sostenía, de este modo, una cercanía que permitía afianzar la permanencia y continuidad de los estudiantes en la cursada para garantizar la adquisición de saberes.

Resultados

El curso de Inglés I se realiza en el primercuatrimestre del año. En el primer cuatrimestre de 2020, se inscribieron doce alumnos para realizar la cursada presencial. Por las razones ya expuestas, el curso de idioma se desarrolló en modalidad virtual.

Observamos que el 83% de los alumnos alcanzó la promoción, y la diferencia restante abandonó. En el año 2021, se registró una inscripción de treinta y tres alumnos de los cuales el 89 % logró la promoción.

Comparamos los resultados con el primer cuatrimestre 2019 de Inglés Técnico, curso que se desarrolló en modalidad presencial con un programa similar, perteneciente a la carrera de Medicina Veterinaria, en el que el 48% de los inscriptos logró promocionar. El mismo curso, en formato virtual, al año siguiente registró un 70% de promoción.

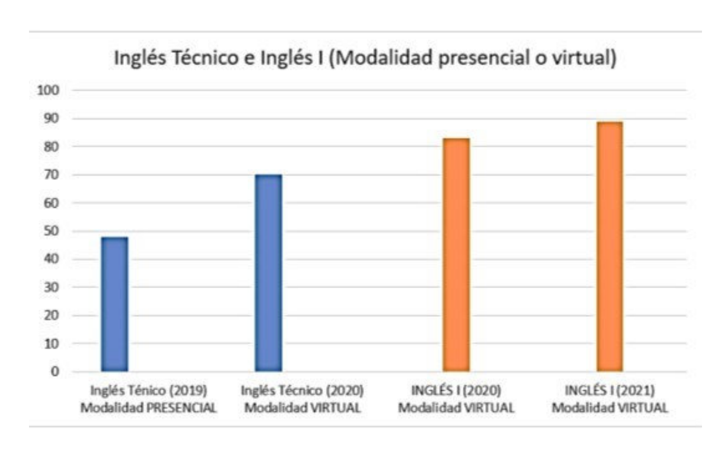
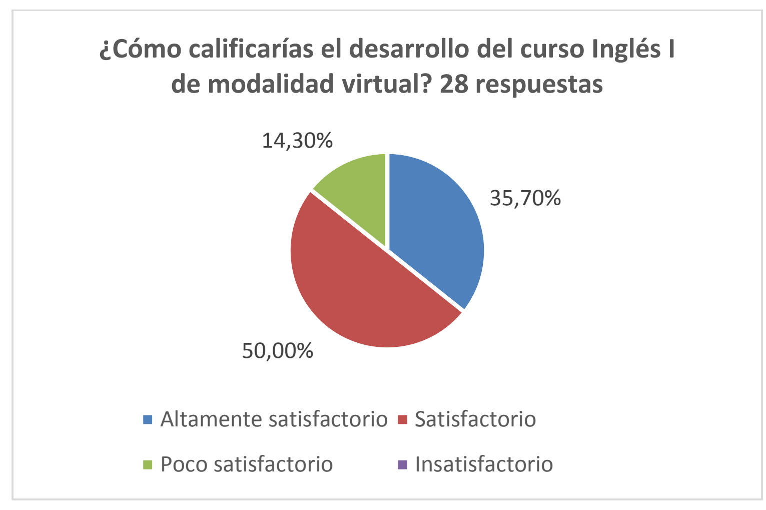
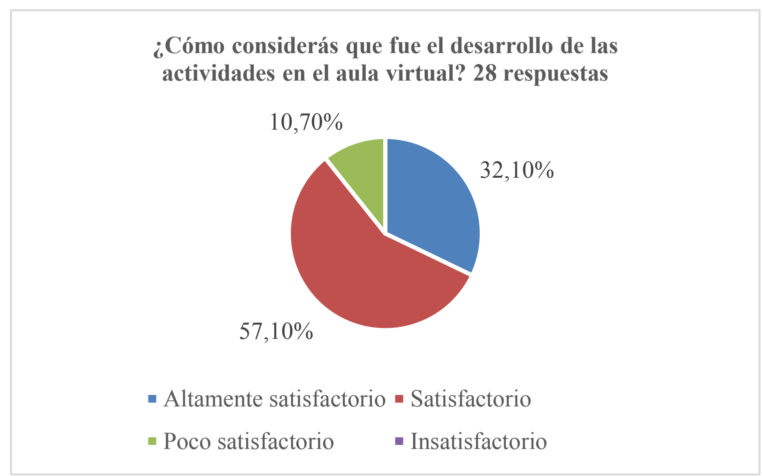
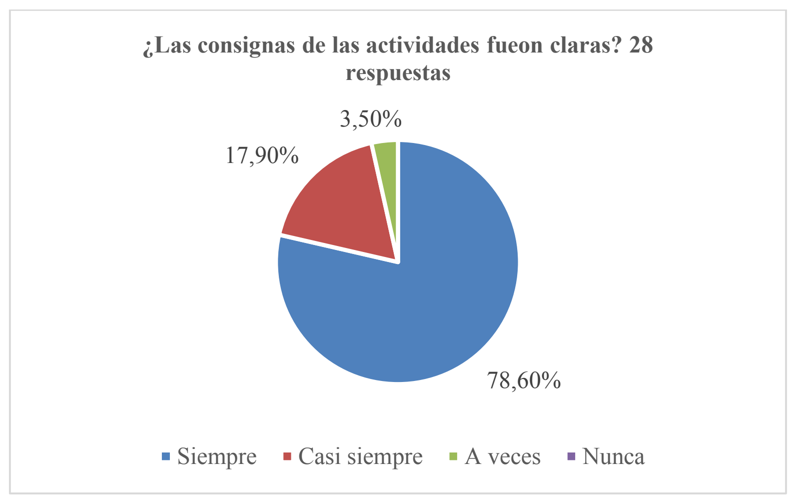


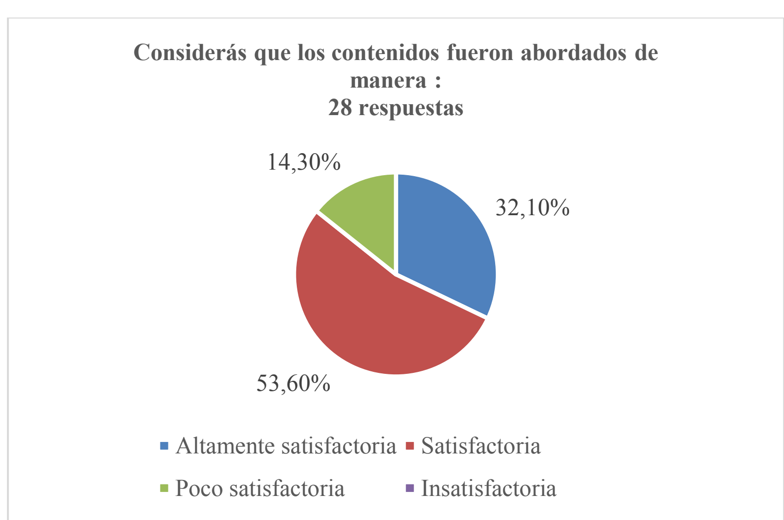
FIGURA 5. Porcentaje de alumnos que promocionaron en el 2019, 2020 y 2021

Al finalizar las cursadas, se les pidió a los alumnos responder una encuesta anónima con el fin de poder identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual. A continuación, compartimos los resultados de la encuesta realizada al finalizar el primercuatrimestre 2021.


¿Cómo calificarías el desarrollo del curso Inglés I de modalidad virtual? 28 respuestas
14,30%
35,70%
50,00%
Altamente satisfactorio
Satisfactorio
Poco satisfactorio
Insatisfactorio


¿Cómo considerás que fue el desarrollo de las actividades en el aula virtual? 28 respuestas
10,70%
32,10%
57,10%
Altamente satisfactorio
Satisfactorio
Poco satisfactorio
Insatisfactorio


¿Las consignas de las actividades fueon claras? 28 respuestas
3,50%
17,90%
78,60%
Siempre
Casi siempre
A veces
Nunca


Considerás que los contenidos fueron abordados de manera :
28 respuestas
14,30%
32,10%
53,60%
Altamente satisfactoria
Satisfactoria
Poco satisfactoria
Insatisfactoria



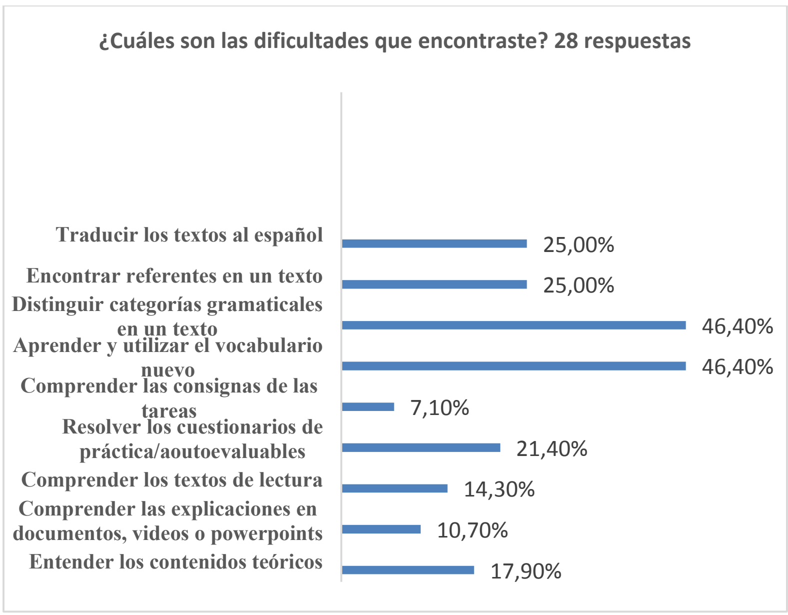


FIGURA 6. Resultados de encuesta anónima realizada a los estudiantes

Conclusión

La reconfiguración que impuso la situación excepcional de la emergencia sanitaria implicó un reto para todos los actores involucrados y obligó a repensar las prácticas de enseñanza, así como las de evaluacióncon el fin de sostener la continuidad pedagógica.

Nos hemos enfrentado a un gran desafío al situarnos en otro contexto, (la virtualidad), en el que no pudieron replicarse ciertas prácticas de la presencialidad y se presentaron nuevas dudas e inquietudes.

Haber transitado por toda esta experiencia se convirtió, por cierto, en una oportunidad única de aprendizaje para la comunidad educativa de todos los niveles. Lo interesante es repensar la enseñanza presencial integrándose con la digitalización de nuestra experticia en el campo de conocimiento, en el cual anclamos nuestro profesionalismo docente, considerando siempre que el norte será la enseñanza.

A modo de cierre resulta pertinente citar las palabras de Mariana Maggio:

> o que queda es inventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos, y mientras lo hacemos, inventar cada clase. Suena complejo, y sin duda lo es, pero no solamente es necesario: también es urgente" (2018, p. 28).

Referencias bibliográficas

Barberá, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2).

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Ediciones Siglo XXI.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Salinas, J. (2004). *La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa.* Artículo presentado al I Congreso de Educación mediadacon Tecnologías "La Innovación Pedagógica conel uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación", realizado el 2004.

Juego de roles: ACE, competencias y TIC en primer año

Verónica Laura Vanoli
Universidad Tecnológica Nacional
Facultad Regional Bahía Blanca
vvanoli@frbb.utn.edu.ar

Introducción

En el trayecto de la docencia universitaria, en búsqueda de reformular la enseñanza para mejorar el aprendizaje, surgen diferentes propuestas pedagógicas y didácticas que replantean los procesos tradicionales de clase hacia nuevas tendencias, donde se pretende desarrollar la formación por competencias, realizar actividades que promuevan el Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) para que las y los estudiantes tomen un rol más activo en su aprendizaje, aprovechando el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC).

En cuanto al desarrollo de competencias genéricas, para CONFEDI (2014) la competencia es "la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales" (p. 16). En el año 2013, ASIBEI (2016) estableció las diez competencias de egreso del Ingeniero iberoamericano, que anteriormente habían sido promovidas desde CONFEDI en Argentina:
Competencias tecnológicas:

1) Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.

2) Concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería (sistemas, componentes, productos o procesos).
3) Gestionar –planificar, ejecutar y controlar– proyectos de ingeniería (sistemas, componentes, productos o procesos).
4) Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la Ingeniería.
5) Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas.

Competencias sociales políticas y actitudinales:

6) Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
7) Comunicarse con efectividad.
8) Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.
9) Aprender en forma continua y autónoma.
10) Actuar con espíritu emprendedor.

La competencia es la articulación de las tres dimensiones: saber conocer, saber hacer y saber ser (Pimienta Prieto, 2012) en cuanto a lo que se enseña y se espera que la o el estudiante aprenda.

Cada estudiante debe ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, eso es lo que plantea el ACE. Cukierman (2018) señala algunos de los elementos que caracterizan al ACE:

> sujeción a un aprendizaje más activo que pasivo; énfasis en el aprendizaje profundo y la comprensión; incremento en la responsabilidad del estudiante; refuerzo en el sentido de autonomía del estudiante; interdependencia del profesor y el estudiante; respeto mutuo en el marco de la relación estudiante-profesor; y abordaje reflexivo al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del profesor como del estudiante (p. 29).

Las NTIC, o nuevas tecnologías aplicadas a la educación, son la etapa más fructífera en cuanto a logros y avances tecnológicos, sociales y educativos, y ha supuesto una verdadera revolución en la sociedad y de rebote en la educación (Muñoz Micolau, 2008). Las nuevas tecnologías de la información son, sin duda alguna, el eje de la transformación educativa a nivel mundial alrededor del cual se generan todas las tendencias (ASIBEI, 2016). La masificación en el uso de estas tecnologías se traduce en el necesario desarrollo de las competencias específicas por parte de las y los egresados de la universidad.

Existen varias propuestas de actividades que engloban todo lo dicho, pero una de las tendencias es la técnica gamificación que traslada a la mecánica del juego con el fin de conseguir mejores resultados, permitiendo motivar a las y a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Beltrán et al., 2018) y entre ellas se encuentra la herramienta Juego de Roles (*Role Playing*) (Gaete-Quezada, 2011) cuyo propósito educativo fomenta los siguientes aprendizajes (Diseño y Arquitectura Pedagógica, 2013): "visión holística de la situación o problema; expresión y escucha activa; empatía y tolerancia; pensamiento crítico; toma de decisiones; inteligencia social; razonamiento para la complejidad; compromiso ético y ciudadano; comunicación". En este sentido, las y los participantes se convierten en actores que se ponen en la piel de otras personas e interpretan un papel de una situación imaginaria previamente planteada. Esta situación la confirma Shaw (como se citó en Gaete-Quezada, 2011) señalando que:

> un objetivo final del juego de roles, que a veces puede ser pasado por alto, es el simple objetivo de divertirse; la gente tiende a recordar las experiencias positivas y los estudiantes tienden a retener las lecciones que han aprendido a través de ejercicios interactivos debido al disfrute de ellos. Estos ejercicios ayudan a captar la atención de los estudiantes y están entretenidos, además de ser educativos (p. 294).

Objetivo

Este trabajo tiene como objetivo presentar una actividad práctica utilizando técnicas lúdicas a través de la herramienta Juego de Roles con el tema Introducción a la Programación, último en el plan de estudios de la asignatura Fundamentos de Informática, cuyo régimen es cuatrimestral y corresponde al primer año de las carreras: Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica. Esta actividad involucra ACE, incorpora el modelo de formación por competencias y se encuentra aplicado en las NTIC mediado por un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) (Castañeda Quintero y López Vicent, 2007).

Esta propuesta se implementa por primera vez en el segundo cuatrimestre del año 2020, año de la emergencia sanitaria del Covid-19, que obligó a convertir las clases a una modalidad virtual. Y dado su resultado favorable y aceptación por parte de las y los estudiantes, se continúa hasta la fecha. Por lo tanto, este trabajo muestra la experiencia de dicho cuatrimestre junto con los dos siguientes (año 2021).

Metodología

A continuación, se divide la metodología en la explicación del contexto donde fue llevada a cabo la actividad y la justificación de la misma, luego, cómo ha sido desarrollada en dicho contexto y por último, cómo se procede a obtener la opinión por parte de las y los estudiantes sobre su participación.

Preparación de la actividad

La asignatura Fundamentos de Informática cuenta con un espacio dentro de un EVEA, denominado localmente, en la Facultad, Aula Virtual, cuyas clases durante la pandemia se organizaron de manera sincrónica con el formato de videollamada utilizando la herramienta *Zoom* y el servicio de *chat*, y de forma asincrónica con el uso de recursos como material textual,

presentaciones animadas, videotutoriales y clases grabadas, y la incorporación de actividades como foros, encuestas, tareas, y cuestionarios.

Dada la importancia y la dificultad del tema Introducción a la Programación (por las operaciones cognitivas que abarca: razonamiento, deducción, autoevaluación, entre otros), se pensó en una actividad que favoreciera aprendizajes ricos e intensos habilitando a las y los estudiantes a una realización del tema pleno, mejorando la práctica en la resolución de problemas y la implementación de algoritmos y programas, en los que puedan asumir y representar roles en el contexto de situaciones reales o realistas, propias del mundo académico o profesional. Es por ello que se creó una actividad de carácter obligatorio, de autoevaluación y no calificable (porque se realiza antes de la instancia de examen parcial), denominada Juego de Roles, en la que cada estudiante, en forma individual, debe pasar por tres roles importantes en el ciclo de vida de un programa. En primer lugar, la persona que se encarga de realizar el pedido del programa a través de un enunciado o problema a resolver (Rol Cliente), luego la persona que desarrolla el programa a partir del pedido (Rol Programador) y, por último, la persona que utiliza ese producto finalizado poniéndolo a prueba (Rol Usuario). La participación en los tres roles involucra a diferentes actores, evitando repetirse en una misma secuencia del programa, de esta manera, cada estudiante cumple la actuación del rol en que se encuentra y la interpretación de los anteriores.

El rol Cliente le permitirá crear oportunidades para la imaginación, desarrollar la creatividad, la toma de decisiones y acercarse a la realidad, o como dice Maggio (2018) “consiste en un acto creativo que da lugar a un aprendizaje a través de esa creación” (p. 114). El rol Programador no solo le permitirá desarrollar el programa propiamente dicho (y de esta manera practicar), sino que mejorará la comprensión de problemas al enfrentarse con la formulación de un pedido hecho por su compañera o compañero, teniendo la posibilidad de generar interacción para cuestionar lo que no se comprenda. El rol Usuario le permitirá ver diferentes trabajos hechos por sus colegas

y así desarrollar el pensamiento crítico, a través del proceso de coevaluación.

Puesta en funcionamiento de la actividad

Se les menciona a las y los estudiantes sobre esta actividad al iniciar el tema Introducción a la Programación, luego de avanzar en la teoría que se acompaña de trabajos prácticos, en la resolución de problemas, se formaliza dicha actividad con un texto inicial a través del foro Avisos, indicando consideraciones generales como: fechas, formas de entrega, metodología de trabajo, entre otros. En una sección exclusiva para la actividad, con el título "Actividad Juego de Roles (OBLIGATORIA)", se habilita, en primera instancia, el "Instructivo paso a paso (Rol Cliente)" confeccionado con la herramienta Genially[1] (que permite crear contenidos interactivos), el "FORO DE TRABAJO", donde se realiza la actividad en forma completa y el "Foro de consulta sobre la actividad", para manifestar dudas. Se lleva a cabo un acompañamiento por foro, tanto para dudas como para recordar y alentar en la participación. Una vez hechos los aportes con el rol Cliente (en el lapso de cuatro días aproximadamente), es decir, un nuevo tema de debate en el foro de trabajo por cada cliente, se habilitan el "Instructivo paso a paso (Rol Programador)" (ver Figura 1.a) y el "Listado de estudiantes por roles", en el que se le asigna a cada estudiante, ahora con su rol Programador, por medio de un sorteo, el enunciado planteado por una o un cliente. Este sorteo está confeccionado con el mismo lenguaje de programación Visual Basic y el entorno de desarrollo Visual Studio[2] propuesto en la asignatura, en el que la asignación se realiza con una función aleatoria. El desarrollo del sorteo se les comparte una vez finalizada la actividad, para que cuenten con otras alternativas de código un poco más avanzadas. Se sigue con el acompañamiento por medio del foro. Una vez que cada programadora o programador respondió a su cliente en el foro de

[1] https://genial.ly/es/
[2] https://visualstudio.microsoft.com/es/

trabajo (cinco días aproximadamente), se concluye la actividad de manera sincrónica por medio de *Zoom*, realizando un encuentro que habilita el "Instructivo paso a paso (Rol Usuario)"; se les deja elegir qué programa evaluar (ya sea seleccionando a la o el cliente o a la o el programador que no sea sí mismo), se anota en el listado de estudiantes por roles para que quede registrado y se les da 20 o 30 minutos para que prueben el programa, respondiendo a la o el programador con el detalle de su corrección en el foro de la actividad. Se les aclara que las correcciones deben ser constructivas y que deben evaluar tanto el diseño como el código del programa, incluso la posibilidad de hacer sugerencias de mejora. En la Figura 1.b se puede apreciar todo el contenido en el espacio de la asignatura dentro del Aula Virtual.



(a) Instructivo paso a paso (Rol Programador) **(b)** Sección de la Actividad

FIGURA 1. Imágenes de la Actividad Juego de Roles en el espacio de la asignatura Fundamentos de Informática

Opinión de las y los estudiantes sobre la actividad

Una vez finalizada la cursada de la asignatura se utilizó la técnica de encuesta para conocer la opinión de las y los estudiantes que tienen sobre esta experiencia, mediante el envío de un correo electrónico con las preguntas correspondientes. Se procesaron los datos a través del método cuantitativo combinado, en menor proporción, con el método cualitativo.

Los tipos de preguntas abiertas de la encuesta se enumeran a continuación:

1) ¿Te gustó la actividad Juego de Roles?
2) ¿Cuáles son los roles (CLIENTE/PROGRAMADOR/USUARIO) que más te gustaron? ¿Por qué?
3) ¿Cuáles son los roles (CLIENTE/PROGRAMADOR/USUARIO) que más te costaron? ¿Por qué?
4) ¿Qué inconvenientes encontraste en la actividad al leer el instructivo? Por favor, detallalo.
5) Otros comentarios que consideres oportunos.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos del examen parcial sobre el tema "Introducción a la Programación", en consonancia con la actividad Juego de Roles propuesta en la asignatura "Fundamentos de Informática", se pueden apreciar muy buenos resultados de aprobación. En el segundo cuatrimestre del año 2020, un 70% de estudiantes logró aprobar el examen parcial, en el primer cuatrimestre del año 2021 lo logró el 100%, y en el segundo cuatrimestre del año 2021 el 93% de estudiantes superó el examen parcial del tema.

En relación con la evaluación que hacen las y los estudiantes sobre la actividad propuesta en los tres cuatrimestres, los resultados se pueden apreciar en lo que sigue a continuación. Participaron de la encuesta, en el segundo cuatrimestre del año 2020, un total de doce estudiantes, sobre dieciocho que formaron parte de la actividad. En cuanto a la aceptación de la actividad, el 100% confirmó que le gustó, extendiéndolo a mucho y agregando que les sirvió para entender, practicar y ponerse al día, ya que fue una actividad dinámica e integradora, con interacción y entretenimiento (pregunta 1); los roles que más les gustaron

fueron el de Programador (en un 50%) y el de Cliente (en un 25%), justificando con varios de los motivos por los que le gustó la actividad (pregunta 2); los roles que más le costaron fueron el de Programador (en un 58%) y el de Cliente (en un 16%), por ser el eje central del tema (programar) y la creatividad (pedido de una o un cliente) (pregunta 3); con respecto a los inconvenientes al leer el instructivo solo un estudiante planteó que al principio le resultó confuso y después logró entenderlo, y un 67% no tuvo inconvenientes, de los cuales un 25% agregó que les resultó claro (pregunta 4), y en relación con la última pregunta (5), un 42% hicieron aportes personales o referidos a la asignatura, el resto volvió a confirmar el agrado de la actividad o no respondieron, y se puede destacar el comentario de un estudiante cuyas palabras textuales son:

> Creo que había un gran desparejo en los programas a realizar. Entiendo que algunos clientes tal vez no tenían muchas ganas de participar y por eso pidieron algo sencillo, pero habían (sic) programas que eran muy simples, comparados con otros que llegaban a un nivel de complejidad interesante (diría que de parcial).

En el grupo de estudiantes del primer cuatrimestre del año 2021, hubo un total de doce estudiantes que respondieron la encuesta, sobre un total de quince participantes en la actividad. En relación con la aceptación de la actividad, el 100% respondió afirmativamente que les gustó, extendiéndolo a mucho o bastante y agregaron que se ven cuestiones no revisadas anteriormente, se aprende con entusiasmo, permite conocerse con las y los compañeros, ayuda a ponerse en el punto de vista de una o un programador en la realidad, y se aprende a visualizar los errores de programación. En cuanto al rol que más les gustó fue, en un 75%, el de Programador, ya que les resultó desafiante tanto el armado del programa como cumplir con los requisitos de su cliente (asociado a la realidad), y porque los ayudó a volcar los conocimientos previos. En cuanto a los roles que más les costaron, fueron el de Programador (42%) y el de Cliente (17%), ya que alegaron exigencia, tiempo y presentación del programa a la

usuaria o usuario sin problemas y el diseño de la consigna en la fase inicial (pedido de su cliente). Un 58% consideró que no tuvo inconvenientes al leer el instructivo de la actividad, de los cuales un 33% agregó que el instructivo era claro. Y, por último, los comentarios textuales y relevantes referidos a la actividad son:

> "De la actividad destacó que te exige fomentar la creatividad con el entorno y genera más interacción entre compañeros para aprender y resolver cualquier inquietud en programación, que de otra manera al no tener presencialidad no existe". "En mi caso venía un poco atrasada con los prácticos y el saber que tenía que realizar la actividad hizo que me ponga al día con el tema de programación, así que por ese lado sirvió bastante el haber tenido la actividad". "Creo que fue la actividad más interesante de la cátedra pq personalmente me ayudó ponerme en un escenario 'Real', ver cómo es tratar con clientes y algunos inconvenientes que pueden surgir en este escenario que es muy distinto al método de entrega de trabajo o actividad, con consignas claras e 'ideales'".

Una situación muy particular surgió con este grupo, en referencia con el trato entre sus colegas, y fue que se tomaron muy en serio el personaje del rol, ya que se dirigían con formalismo iniciando con un saludo y luego tratando de usted a su cliente a la hora de entregar el programa. Cabe aclarar que el tipo de trato no es un requisito. En este caso se puede ver muy claramente la dimensión saber ser.

En el caso del segundo cuatrimestre del año 2021, respondieron la encuesta un total de diez estudiantes, sobre un total de doce que formaron parte de la actividad. Al 100% le gustó la actividad, calificándola de entretenida, oportuna para la práctica, productiva y distinta. El 90% eligió el rol de Programador como el que más le gustó porque les hizo pensar, practicar y progresar en el tema; fue un desafío para tomar conocimiento en la práctica y cumplir con los pedidos de otras personas, y un solo estudiante confundió la pregunta. En cuanto al rol que más les costó, un 40% eligió el de Programador (porque les resultó un desafío tener que acotarse al pedido), un 30% el rol Cliente (porque les costó hacer el pedido), y un 20% el rol Usuario (tratar

de entender o interpretar la resolución de otras personas). Un 60% no tuvo inconvenientes con el instructivo de la actividad, de los cuales el 30% agregó que era claro. Y de los comentarios textuales adicionales y relacionados a la actividad se destacan:

> "Estaría bueno que el cliente sea el usuario del mismo programa ya que él sabe que quiere exactamente" (aclaración: si bien el pedido es muy apropiado, se desestimó porque también es muy importante la interpretación que hagan de sus compañeras y compañeros en roles anteriores); "No tengo nada más para agregar, el juego de roles me hizo entender para qué se puede usar el *Visual Basic* y todas sus funciones".

En todos los cuatrimestres, con el último rol (Usuario) se presentó el problema técnico de no haber subido correctamente el programa al foro como rol Programador y, en consecuencia, los problemas de acceso al mismo como rol Usuario. Se solucionó solicitándole a dicha o dicho estudiante que subiera nuevamente el programa. En algunos casos, no era necesaria la intervención de la docente, ya que se comunicaban directamente. Tanto en la programación como con este inconveniente lograron trabajar y mejorar la cuarta competencia.

Conclusiones

Como se puede apreciar en los resultados expuestos anteriormente, la incorporación de esta actividad en la asignatura ha sido satisfactoria, tanto en la práctica de este tema para su aprendizaje como también en las competencias, habilidades y saberes desarrollados a través de ella.

Los roles a los que no están acostumbradas o acostumbrados a desempeñar en clase son los de Cliente y Usuario porque, generalmente, se les ofrece una guía de ejercicios con enunciados ya establecidos y cuando desarrollan el programa, generalmente, lo prueban ellas o ellos mismos, dando por sentado gran parte de los datos de entrada e ignorando funcionalidades relevantes del programa. En cuanto a lo dicho sobre el rol Cliente, lo demuestra

la opinión de un estudiante: "la que más me hizo pensar fue la del cliente, ya que por lo general en la guía yo veo el ejercicio y lo programo, en cambio acá tenía que pensar de qué, cómo y si era posible el programa, lo que me hizo pensar desde otro punto de vista" y que refuerza la primera capacidad asociada (identificar y formular problemas) a la primera competencia. Por otro lado, un comentario general que se presenta es acerca de la importancia de dicho rol debido a que se dan cuenta de que realizan pedidos complejos de abordar o imposibles de implementar con los recursos que tienen. Y en cuanto a lo dicho sobre el rol Usuario, Maggio (2012) expresa: "reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrase en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de enriquecimiento, constituye, una de las oportunidades más interesantes" (p. 51).

El rol más elegido, en todos los casos, tanto por gusto como por dificultad, fue el de Programador porque les lleva tiempo de implementación, porque es el que genera el producto final a partir de un problema (saber hacer), porque involucra todos los contenidos del tema (saber conocer) y porque es el que se necesita para el examen parcial. Y también hace foco en el resto de las capacidades asociadas (resolución de problemas) a la primera competencia.

Como puede apreciarse, en todo el proceso de la actividad, el rol del docente es pasivo, de acompañamiento y moderando la actividad. Lo que permite que quienes toman el control de la misma sean las y los estudiantes, dando lugar al aprendizaje activo. Por otro lado, la confianza en sí mismo y la autoestima son importantes para la apropiación de su propio camino de aprendizaje, propiciando el aprendizaje continuo y autónomo (novena competencia). Tal como lo reafirman Krain y Lantis (como se citó en Polo-Acosta et al., 2018) sobre los ejercicios de simulación, como el juego de roles:

> mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio

político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes (p. 870).

Como trabajo futuro, se pretende continuar con la actividad de manera virtual y al retomar la presencialidad, adaptarla a esta modalidad incorporando diálogos más ricos e intercambio entre los diferentes roles.

Referencias bibliográficas

ASIBEI (2016). *Competencias y perfil del Ingeniero iberoamericano, formación de profesores y Desarrollo Tecnológico e Innovación*. Documentos Plan Estratégico ASIBEI. CONFEDI.

Beltrán, A.; Rivera, D. y Maldonado, J. (2018). *El valor de la gamificación como herramienta educativa*. En A. Torres-Toukoumidis y L. Romero-Rodríguez (eds.). *Gamificación en Iberoamérica* (pp. 97-110). Editorial Universitaria Abya-Yala.

Castañeda Quintero, L. y López Vicent, P. (2007). *Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje libres:* MOODLE. En M. P. Prendes Espinosa, *Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria En El Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, Universidad de Murcia. CD-ROM.

CONFEDI (2014). *Documentos de CONFEDI. Competencias en Ingeniería*. Universidad FASTA Ediciones.

Cukierman, U. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería. En G. Lerena R. y C. Lozano Moncada (eds.), *Aseguramiento de la calidad y mejora de la educación en Ingeniería: experiencias en América Latina* (pp. 27-39). ACOFI/CONFEDI.

Diseño y Arquitectura Pedagógica (2013). *Aprendizaje activo 4.0 Juego de Roles*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://hdl.handle.net/11285/647289

Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y educadores, 14*(2), 289-307.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Muñoz Micolau, J. M. (2008). NNTT, TIC, NTIC, TAC... en educación ¿pero esto qué es? *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.

Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.

Polo-Acosta, C., Carrillo-Estrada, M., Rodríguez-Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz-Guette, C., Guette-Granados, R., Polo-Palacin, A., Padilla-Muñoz, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R. y Osorio, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad 9*(3), 869-876.

PARTE II

Estrategias para la dinamización del diálogo

Romina Paula Carbonatto
Escuela de Negocios y Administración Pública
94CA28168056@campus.economicas.uba.ar

María Alejandra Muga
Escuela de Negocios y Administración Pública
28MM20647640@campus.economicas.uba.ar

María Cecilia Palacios
Escuela de Negocios y Administración Pública
87pa28142783@campus.economicas.uba.ar

Introducción

> En los estudios superiores, por ejemplo, queremos formar personas con alta capacidad de aprendizaje para que se hagan preguntas y construyan estrategias de respuestas a lo largo de toda la vida. Las tecnologías de la comunicación ayudan en el intercambio de preguntas y en la búsqueda de respuestas conjuntas. Ayudan a obtener información relevante a disposición. (Litwin, 2005, p. 8)

En este trabajo intentamos recuperar algunas experiencias de docentes de distintas cátedras de la ENAP en las cuales se ponen en juego estrategias para dinamizar el diálogo con los estudiantes, tanto en espacios de comunicación asincrónica como sincrónica.

Estas experiencias se inscriben en el nivel universitario de posgrado, lo que les imprime ciertos rasgos particulares y propios del nivel. En este sentido, podemos dar cuenta de estudiantes que poseen recorridos y trayectorias educativas y profesionales en áreas específicas de interés, que se inscriben en las propuestas formativas de la ENAP como medio para fortalecer y actualizar sus saberes y habilidades. En cuanto a los

equipos docentes que conforman la escuela, encontramos a destacados profesionales y profesores con una vasta trayectoria en la enseñanza universitaria. Estos actores interactúan en espacios de enseñanza virtual sincrónicos y asincrónicos, en los que se articulan y comparten contenidos relevantes y actuales de cada especialidad.

La docencia universitaria en escenarios complejos

La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera posible o, al menos, lograr sus propósitos es una constante en la historia de la pedagogía y de la educación (Davini, 2008). La enseñanza es una práctica social e interpersonal que requiere pensarse como fenómeno y, a la vez, como proceso; es una actividad intencional en tanto en ella se generan procesos de interacción, transmisión, recreación y construcción del conocimiento; al mismo tiempo, el aprendizaje es un cambio de conducta significativo donde el estudiante actúa sobre el objeto de conocimiento para apropiarse de él y transformarlo, es decir, el aprendizaje moviliza todas las áreas de la conducta: la cognitiva, afectiva y la social.

Pinto y Sarlé (2015) afirman que la tarea de pensar las prácticas de la enseñanza en la actualidad nos interpela desde un nuevo contexto cultural, social y político. Reconocen el hecho de que hace ya más de dos décadas se viene reconociendo la complejidad y la fuerza de las profundas transformaciones sociales y culturales de la revolución tecnológica (Litwin, 1997; 2004; 2005); "hoy las revisamos no solo a la luz de su vertiginosidad e imprevisibilidad, sino de las tendencias y configuraciones de nuevos escenarios educativos" (Pinto y Sarlé, 2015, p. 14).

La Educación a Distancia. Proyecto de la ENAP

Vivimos en un mundo en constante cambio. Los procesos de transformación son permanentes, la vorágine de estos movimientos nos interpela a pensar en escenarios políticos, sociales y culturales altamente variables, estos cambios permean en la institución educativa.

Uno de los cambios más significativos de los últimos años fue lo vivido con la declaración de la pandemia a nivel mundial y lo que sucedió con las tecnologías en las aulas universitarias. ¿Cómo impactaron? ¿Qué propuestas de enseñanza se llevaron adelante? ¿Cómo?

Desde el año 2020 en el área de Posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, se tomó la decisión de llevar adelante un proceso de virtualización de algunas de las carreras históricamente presenciales en la institución. Esta decisión fue previa a la declaración de pandemia y se conformó un equipo[1] para llevar adelante dicha tarea. "El desafío que nos proponemos es articular las mejores prácticas de la educación a distancia tradicional con las buenas experiencias que se han dado en el marco de la enseñanza remota de emergencia con el uso de las plataformas sincrónicas". (Lineamientos ENAP, 2020-2021, documento de circulación institucional)

La educación superior se ha apoyado en un modelo de enseñanza basado en las clases magistrales, en la toma de apuntes por parte de los estudiantes y en la lectura de bibliografía. Coincidimos con Area Moreira (2000) que, para esta concepción, la visión del conocimiento científico se presenta como algo definitivo que el docente transmite y los estudiantes deben asumir sin cuestionarlo demasiado. Esta concepción y práctica de la docencia universitaria es cuestionada desde hace tiempo, especialmente a partir de la aparición de Internet en el escenario de la vida cotidiana, primero, y posteriormente en el ámbito académico. Uno de los desafíos de la enseñanza universitaria es romper esta estructura proponiendo un enfoque multidireccional; es necesario dejar de lado las propuestas que reproducen información en diferentes espacios. ¿Cómo hacerlo?

Una posible respuesta podría ser diseñar y exponer espacios de producción de saberes, de construcción disciplinar del conocimiento conformando, lo que muchos autores denominan, comunidades virtuales de aprendizaje. En estos espacios circula el conocimiento, se democratiza y no hay un miembro poseedor del mismo. Desde la perspectiva de

---

[1] Equipo de EaD: Dra Hebe Roig, Romina Carbonatto, Myrian Errecalde, María Alejandra Muga, María Cecilia Palacios, María Alicia Rodríguez Jensen y Mariano Pérez Forte.

Lévy, “Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad. No existe ningún reservorio de conocimiento trascendente y el conocimiento no es otro que lo que sabe la gente” (2004, p. 19). A partir de esta idea, conceptualiza la noción de inteligencia colectiva “es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy, 2004, p. 19).

En 2020, la pandemia global confinó a los ciudadanos en el mundo. A nivel de la enseñanza, representó una gran oportunidad para cambiar el *statu quo* para quienes estamos convencidos de que los docentes universitarios tienen que tomar protagonismo, y no ser meros divulgadores de contenidos, y se transformen en diseñadores de experiencias de aprendizaje. “Este movimiento hacia la virtualidad impuesto por la pandemia del Covid-19 está resultando un desafío inevitable que obliga a actuar incluso a aquellos actores que son más resistentes a una mayor apropiación de la cultura digital” (Pardo y Cobo, 2020, p. 5).

Reconociendo las etapas de la Educación a Distancia, sabemos que a través del tiempo surgieron plataformas educativas, aplicaciones y diversos recursos tecnológicos, pero no hay duda de la necesidad de un sustento pedagógico que les dé sentido. Tal como señala Aparici (2011), los principios pedagógicos y comunicativos de la educación 2.0 deberían basarse en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica, más allá de los constantes cambios tecnológicos que hemos experimentado en los últimos años y que seguirán modificando escenarios sociales, culturales y por lo tanto educativos. Es así que:

> las tecnologías digitales pueden servir para ofrecer más de lo mismo, es decir repetir el uso de viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad o bien sustentar cambios conceptuales y metodológicos a través de prácticas interactivas basadas en el diálogo (Aparici, 2011, p. 9).

Analizar y repensar la enseñanza nos interpela a precisar y definir sobre qué entendemos por una buena enseñanza, es decir, una enseñanza que genera aprendizajes genuinos y comprensivos y que supere aquella que conduce a formas de conocimientos frágiles y memorísticos.

Propiciar buenas prácticas de enseñanza propende a una intencionalidad definida y explícita que logre promover la interacción entre los alumnos y los docentes y entre los propios alumnos; esta interacción transcurre en un espacio, tiempo y contexto socioeconómico determinado. Entonces, podríamos decir que:

> es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones (Anijovich y Mora 2009, p. 11).

Relato de tres experiencias de la ENAP

Si bien en cada relato descripto a continuación se profundiza sobre una estrategia didáctica que predomina en la propuesta, en estos espacios se ponen en juego diversas prácticas que favorecen el intercambio y la construcción de conocimiento entre los participantes.

La retroalimentación en un espacio de comunicación asincrónica

Veamos el caso de una asignatura de corte cuantitativo. En una de las unidades, la docente propone un foro como espacio de evaluación entre pares. En este espacio de interacción, la docente abre diferentes hilos de debate con distintas consignas que requieren resoluciones referidas a cálculo y estadística y solicita a los estudiantes que ejemplifiquen en cada caso. Propone que en cada hilo de debate participen dos estudiantes, uno respondiendo las consignas y el otro revisando las respuestas de su colega y haciendo las devoluciones y correcciones necesarias.

Ahora bien, ¿cómo son las intervenciones docentes en estos espacios de interacción? ¿Qué estrategias pone en juego la docente para potenciar el diálogo? ¿Qué lugar ocupa la retroalimentación en estos espacios?

A medida que los participantes van resolviendo las consignas y los colegas realizan la coevaluación, la docente interviene comentando logros y oportunidades de mejora, además de solicitar ejemplos para seguir profundizando.

A estas prácticas las conocemos como retroalimentación. Son parte de la evaluación formativa (o del proceso) y apuntan a la mejora de los aprendizajes a partir de la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes, a través del intercambio de ideas, preguntas y reflexiones (Anijovich, 2019).

La docente realiza la retroalimentación en el foro de diferentes formas: respuestas personalizadas, interrogantes que permiten revisar lo que el participante está compartiendo en ese espacio, devoluciones específicas de la entrega de la resolución del caso, solicitud de ejemplos sobre el caso planteado, orientaciones para que relean la bibliografía propuesta.

Estas intervenciones ayudan a organizar las conversaciones, los intercambios, los diálogos entre docentes y estudiantes y también entre pares. La retroalimentación permite al estudiante reflexionar sobre sus producciones y desempeños y, a su vez, mejorarlos.

Las preguntas valiosas en el encuentro sincrónico

Analicemos el caso de una asignatura donde el docente organiza un encuentro sincrónico con el propósito de trabajar los principales contenidos de la unidad a través del intercambio de experiencia que traen los estudiantes sobre distintas situaciones laborales.

El docente comienza el encuentro haciendo un repaso de los principales temas vistos en los distintos espacios asincrónicos del aula virtual y luego, a partir de una pregunta que interpela al contenido y a los estudiantes, propone que comenten alguna experiencia laboral sobre la temática. Mientras cada participante relata su experiencia, el docente incentiva el intercambio mediante preguntas valiosas, repreguntas y esboza diferentes alternativas, solicita que prendan la cámara para mantener un diálogo más personalizado, interpela a cada participante con el nombre, recuerda que pueden usar las opciones que ofrece la plataforma de videoconferencia para reaccionar frente a lo que comenta algún colega.

Veamos, entonces, ¿qué lugar ocupa la pregunta del docente en estos intercambios? ¿Cómo el diálogo busca favorecer el intercambio de experiencias?

Con preguntas que incentivan el diálogo, el docente pretende conceptualizar y generar abstracciones acerca de la temática que está enseñando, además estimula la polifonía de voces al dar lugar a la escucha de diferentes experiencias, contrastar ideas y perspectivas y, de esta manera, enriquecer la propuesta.

En este relato, observamos que los interrogantes desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje porque ayudan a construir conocimiento. Al elaborar respuestas a preguntas desarrollamos una mayor capacidad de recuperar esa información en el futuro. Podemos identificar dos grandes grupos de interrogantes que favorecen procesos dialógicos distintos (Burbules, 1999): preguntas convergentes –buscan como respuesta una información determinada, delimitan lo que vale como respuesta correcta– y preguntas divergentes –son aquellas cuyas respuestas no están preestablecidas. Invitan a conocer opiniones, creencias, interpretaciones, etc.

El diálogo se hace posible cuando se escucha al otro para comprender el significado de las posiciones posibles, y permitir que interpele pensamientos y acciones. El diálogo accede a modificar el propio punto de vista, enriquecerlo y problematizarlo. Da lugar a la construcción de conocimiento al postular conversaciones valiosas que reconocen compartir experiencias de la práctica profesional y consensos y disensos sobre un tema.

La construcción de comunidades de aprendizaje en una propuesta virtual

En un encuentro sincrónico el docente da una consigna y propone que la resuelvan en pequeños grupos. Para eso utiliza la opción de salas que ofrece la plataforma de videoconferencias.

Cada equipo debe seleccionar una de las empresas en donde trabaja uno de los integrantes para tomar como caso de estudio. Antes de comenzar, les pide a los equipos que organicen el trabajo, consensuando y distribuyendo tareas y responsabilidades.

Mientras los equipos resuelven la consigna, el docente va pasando por las diferentes salas para fomentar el diálogo, solicitando que hagan un diagnóstico, den cuenta de distintos puntos de vista, defiendan y argumenten sus ideas, reflexionen y analicen.

Al finalizar el intercambio en las pequeñas salas, el docente abre el debate a todo el grupo y pide a cada equipo que presente las conclusiones a las que ha arribado. Finalmente, retoma los aspectos más relevantes de cada exposición y explica qué deberán seguir profundizando y enriqueciendo del caso seleccionado para la presentación del trabajo final de la materia.

En este relato podemos preguntarnos, ¿cuáles son las intervenciones docentes que favorecen la construcción de comunidad? ¿Cómo dialogan los participantes en estos espacios de intercambio?

Las intervenciones docentes en los distintos momentos de la tarea y la propuesta a extender el trabajo en equipos más allá de ese encuentro pretenden fortalecer la construcción de comunidades de aprendizaje, es decir de:

> grupos humanos, comunidades de personas que se basan en los intereses, afinidades y valores personales, que discuten, contrastan pareceres y puntos de vistas o intercambian información, a través de Internet, en forma relativamente continuada o lo largo del tiempo y atendiéndose a unas determinadas reglas (García Aretio, 2003, p. 180)

En esta experiencia es posible observar la conformación de comunidades virtuales entre profesionales que buscan intercambiar ideas y experiencias sobre el desarrollo profesional y personal de sus integrantes. Las redes brindan la posibilidad de socialización y de intercambio y constituyen un entorno privilegiado de aprendizaje sobre relaciones profesionales.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se buscó brindar un marco para el análisis y la reflexión de las estrategias de enseñanza universitarias, para dinamizar el diálogo con los estudiantes, que han tenido lugar en que el contexto de pandemia, y avanzar en el reconocimiento de experiencias que permiten recrear las formas tradicionales de enseñanza centradas en el dictado de clases magistrales. Para ello, se buscó recuperar algunas experiencias de docentes de distintas cátedras de la ENAP.

En este sentido, nos preguntamos ¿qué nuevas competencias, conocimientos y habilidades se han desarrollado en el marco de la enseñanza remota de emergencia? ¿Qué nuevas formas de vinculación entre docentes y estudiantes han tenido lugar? ¿Qué estrategias se han puesto en juego para favorecer el diálogo, el intercambio y la construcción con otros? ¿Qué nuevos espacios de producción de saberes se han erigido? ¿Qué lugar ocupan las buenas preguntas en los encuentros sincrónicos? ¿Qué estrategias se han desplegado para favorecer el trabajo grupal y la edificación de comunidades de aprendizaje? ¿Cómo recuperar los saberes levantados en esta experiencia?

Algunos de estos interrogantes han sido abordados en las experiencias compartidas. Si bien se trata de prácticas que aún no se encuentran generalizadas, nos ofrecen valiosas perspectivas sobre las cuales continuar construyendo y enriqueciendo las propuestas de enseñanza en la educación a distancia, y repensando el rol docente en pos de modelos más participativos, convocantes y atentos a la construcción de saberes en colaboración con otros.

Referencias bibliográficas

Anijovich R. y Mora S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Grupo Aique Editor.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: retroalimentación formativa*. SUMMA.

Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *Revista La Educ@ción*, 145, 14 pp.

Area Moreira, M, (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? En R. Pérez (coord.), *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación* (pp. 128-135). Universidad de Oviedo.

Burbules, N, (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

García Aretio, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. La comunidad iberoamericana de la CUED. En M. Barajas Frutos y B. Álvarez-González (coords.), *La tecnología educativa en la enseñanza superior* (pp. 171-202). McGraw-Hill.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC.

Litwin, E. (1997a). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Litwin, E. (1997b). *Enseñanzas e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. El Ateneo.

Litwin, E. (2004). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu.

Litwin, E. (2005). Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed "Educación y Nuevas Tecnologías" De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Disponible en: http://www.fhcs.unp.edu.ar/practicaprofesional/wp-content/uploads/2019/03/Litwin-Edith-Texto-ampliatorio.pdf

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas, las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Amorrortu.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Pinto L. y Sarlé P (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. Debates contemporáneos y estudios de diseño desde la perspectiva de una nueva agenda para la didáctica. *Revista del IICE*, 37, 11-26.

Educación bimodal en la Escuela de Humanidades (UNSAM): avances y transformaciones

Evelyn Rocío Castillo
Universidad Nacional de San Martín
ecastillo@unsam.edu.ar

Ayelén Luna
Universidad Nacional de San Martín
ayluna@unsam.edu.ar

María Belén Steiman
Universidad Nacional de San Martín
bsteiman@unsam.edu.ar

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un recorrido por el proyecto de educación bimodal llevado a cabo en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín hasta ahora, pasando por sus inicios, el vértigo generado por la pandemia y la vuelta paulatina a las actividades presenciales, analizando sus avances y transformaciones a lo largo de todo este camino.

Sin lugar a dudas, el suceso generado a partir de la pandemia del Covid-19 y sus consecuencias será analizado por distintas disciplinas durante muchos años. El mundo de la educación no escapó a la incertidumbre y, a partir de esto, en los diferentes niveles educativos se debió pensar y establecer distintas estrategias en pos de garantizar la continuidad en la formación de los/as estudiantes. En la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, fue necesario repensar decisiones y trabajar en equipo en medio de un contexto cambiante, pero hubo una diferencia. La Escuela ya contaba con un

modelo de educación bimodal y plataformas de educación virtual como antecedente para utilizar de apoyo y comenzar desde allí este camino de transformación en la educación superior.

Desarrollo

El punto de partida

El proyecto de educación virtual en la Escuela de Humanidades UNSAM fue propuesto como un modo de aprovechar la potencialidad ofrecida por las nuevas tecnologías de información y comunicación puestas al servicio de la educación. La posibilidad de poder expandir las propuestas educativas de la Escuela a través de la modalidad virtual fue vista como una gran oportunidad para ampliar la cobertura educativa y democratizar el acceso a los conocimientos y a la formación en el nivel superior. En este modelo pedagógico, se desarrolló una plataforma virtual especialmente diseñada para la Escuela de Humanidades utilizando *Moodle* (de código abierto), y se conformó un equipo pensando los roles necesarios para llevar una propuesta de este tipo. En este sentido, se instituyó un área tecnológica encargada del mantenimiento y actualización del entorno virtual, un área audiovisual a cargo de la edición del material audiovisual producido por los equipos docente, y un área pedagógica de procesadoras, tutoras y docentes.

Este modelo pedagógico fue la base para llevar a cabo el proyecto de educación bimodal iniciado en el 2019 para la Licenciatura en Psicopedagogía. En esta carrera, se implementó, en principio, la bimodalidad para su primer año de cursada, en pos de ampliar la posibilidad de inserción a la carrera por parte de aquellas personas interesadas. La cursada bimodal tuvo como foco principal el estudiante, teniendo en cuenta que la estructura, el diseño de los materiales, el acompañamiento desde la tutoría, sirvieran como estructura firme para desarrollar su formación académica. Si bien el soporte tecnológico tiene un rol muy importante en las clases virtuales, no fue el eje principal sobre el cual giró la propuesta, sino que se dio prioridad a la calidad de la propuesta educativa y a la posibilidad de desplegar los contenidos de las asignaturas y las decisiones didáctico-pedagógicas

tomadas por los equipos docentes aprovechando el potencial de las herramientas tecnológicas provistas por *Moodle* y aplicaciones externas. De este modo, se conforma un ambiente virtual de aprendizaje y no un repositorio de materiales educativos, ya que se articula toda la propuesta de enseñanza.

Se pensó la estructuración de las clases alternando la cursada virtual y presencial para los/as estudiantes, quienes se encontraban divididos en dos comisiones, A y B. Para la estructura de cada clase se establecieron algunos lineamientos referidos a materiales de los que se consideraba necesario disponer: programa analítico de la asignatura, itinerario o cronograma de cursada, material de apoyo, hoja de ruta, espacios de comunicación y material audiovisual producido por el equipo docente.

El rol del procesamiento se comprende como la unión entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar. El trabajo de las procesadoras se centra en la comunicación constante con el equipo docente y las tutoras, teniendo en cuenta que la retroalimentación de ambas partes será imprescindible para plasmar en el aula los contenidos tomando como base las decisiones de los/as docentes, pero cuidando que el acceso sea adecuado para los/as estudiantes. Es así que se lleva a cabo una relación dialéctica entre los objetivos pedagógicos y las potencialidades tecnológicas de la plataforma virtual, mediadas por la propuesta pedagógica, pilar central de esta relación.

Por su parte, el equipo de tutoría acompaña y guía a los/as estudiantes durante toda la cursada asistiéndolos/as tanto en aspectos vinculados con lo administrativo y burocrático de la vida universitaria, como en cuestiones vinculadas a sus obligaciones y derechos como alumnos/as y al uso de la plataforma.

La puesta en marcha fue un desafío tanto para los equipos directivos y docentes como para los/as estudiantes ya que, en ese momento, la educación virtual era considerada como una modalidad desconocida para muchas personas. Así como la adaptación a la vida universitaria requiere ciertos aprendizajes, esta experiencia de cursada en formato bimodal también implicaba un esfuerzo de adaptación y el desarrollo de ciertas competencias que permitieran abordar la virtualidad del modo más óptimo posible. Para aquellos/as estudiantes mayormente habituados/as a condiciones de cursada presencial, la

modalidad virtual requirió un esfuerzo de reacomodación de hábitos de estudio, lectura, organización de tiempos, familiarización con las herramientas digitales, aprendizaje sobre la utilización de una plataforma o campus virtual. Por otro lado, para los equipos docentes también implicó un acercamiento a dispositivos digitales nuevos, a los particulares tiempos y espacios que caracterizan a la enseñanza virtual, a las posibilidades que brinda la virtualidad para enmarcar cada propuesta pedagógica, entre otros.

Por esto, la puesta en marcha de la propuesta se llevó a cabo con cuidado, y teniendo en cuenta, siempre, todo aquello que fuese necesario ajustar y/o modificar para su mejora.

Se comenzaron a realizar reuniones semanales con el equipo de procesadoras y tutoras con el fin de tener un espacio de comunicación asidua que permitiera exponer inquietudes y buscar su resolución colaborativamente, así como tomar decisiones vinculadas a la utilización de los materiales didácticos, entre otras. Asimismo, el equipo de soporte técnico se encargó de actualizar la plataforma y agregar nuevas funcionalidades cuando apareciera la oportunidad y/o necesidad.

A lo largo del desarrollo de este proyecto se fueron realizando modificaciones y toma de decisiones, especial –aunque no únicamente– cuando la llegada de la pandemia deCovid-19 dio un empujón más hacia continuar repensando nuestras prácticas.

Ante la incertidumbre, nuevas estrategias

En marzo del 2020 el contexto incierto provocado por la pandemia de Covid-19 se instaló en todos los ámbitos de la sociedad, y la educación no escapó a ello. El comienzo de las medidas de aislamiento preventivo obligatorio coincidió con el inicio del calendario académico, y esto hizo que las decisiones a tomar fueran necesarias en márgenes de tiempo acotados ya que la principal prioridad era garantizar la continuidad en la formación educativa de los/as estudiantes, como derecho fundamental.

La Escuela de Humanidades de la UNSAM ya contaba con experiencias de oferta académica dictadas a distancia y bimodal, algo que

sirvió como apoyatura en la emergencia. En el caso de la Licenciatura en Psicopedagogía, en el 2020, su segundo año de carrera se estaba sumando a la modalidad de dictado bimodal junto con el primer año. Por esto, todo el material ya armado y previsto resultó muy valioso para que la planificación de la continuidad de sus clases pudiera realizarse con menor premura. Esto mismo sucedió para el primer año, que ya contaba con sus propuestas implementadas en la virtualidad y sus docentes, con la experiencia del 2019. Esto, en cierta medida, resultó de ayuda para aplacar la ansiedad provocada por el contexto general ya que el formato de clases semipresenciales –que intercalaban las diferentes comisiones alternando semanalmente actividades presenciales y virtuales– garantizaron material disponible en el aula virtual para todas las clases, lo que permitió contar con una base útil para dar sustento sólido a una cursada enteramente virtual durante el periodo de ASPO.

En este sentido, de la lógica de la bimodalidad se debió pasar a una lógica de dictado de clases totalmente virtual para la oferta completa de la carrera. En este caso, primer y segundo año eran aquellos períodos destinados a tener dictado en formato bimodal.

En el caso del primer año, las procesadoras didácticas siguieron trabajando con los equipos docentes para redefinir aquellas decisiones didáctico-pedagógicas a tomar, para poder servirse del potencial de la virtualidad total, pero teniendo en cuenta el contexto de incertidumbre general que se encontraba presente en la comunidad estudiantil. El material ya armado para el ciclo lectivo anterior fue una base fundamental para continuar desde allí.

Por otro lado, en relación con el segundo año, en donde los equipos docentes se enfrentaban a una primera experiencia con la virtualidad, las acciones principales fueron: mantener comunicación fluida entre el equipo de procesamiento y los/as docentes mediante distintos medios, realizar encuentros sincrónicos cuando fuera necesario, asesorar sobre qué dispositivos y/o plataformas utilizar para grabar el material audiovisual y asistir sobre cómo efectuar su envío (ya que lo que estaba planificado era filmar a los/as docentes en las instalaciones de la universidad con equipamiento específico y personal dedicado a ello, pero debido al contexto no era posible); acompañar en dudas e inquietudes que se presentaban, diseñar los exámenes teniendo en

cuenta los objetivos que se deseaban generar en cada caso, analizando las herramientas más apropiadas.

Asimismo, al interior del equipo de Humanidades Virtual, se avanzó con la confección de distintos tutoriales y materiales guía sobre el uso de la plataforma y el aprovechamiento de los diferentes recursos, y se confeccionó un aula de acompañamiento a docentes donde se sistematizó este material disponible y se habilitó un espacio de consultas.

Para el ciclo lectivo 2021, ya teniendo la experiencia del 2020, los procedimientos ya estaban más establecidos, y todos/as los/as docentes contaban con cierto conocimiento sobre la virtualidad. Se avanzó entonces, con el trabajo en el tercer año de la carrera que también se decidió que fuera bimodal, pero por el contexto, comenzó directamente siendo virtual. Para el comienzo del ciclo lectivo 2022, ya se había iniciado el trabajo con los equipos docentes de cuarto año, pero para este momento algo volvió a cambiar. La vuelta paulatina a la presencialidad permitió que entonces, los primeros cuatro años de la carrera, pudieran dictarse de forma bimodal. En este sentido, entonces, empezó un trabajo que podría calificarse como "inverso". Esto fue así, ya que luego de dos años con cursada totalmente virtual, la lógica de la bimodalidad era ahora algo nuevo para muchos/as docentes y estudiantes. En este sentido, las procesadoras didácticas acompañaron, generando encuentros con los equipos, para que pudieran allí transmitir sus dudas e inquietudes sobre esta modalidad, junto con consultas sobre el uso de la plataforma, ya que se tomó la decisión de que, después de la experiencia ganada, los equipos docentes podían trabajar de manera más autónoma en sus espacios virtuales, contando siempre con el asesoramiento del área.

Este relato da cuenta de las diferentes transformaciones que se fueron dando en los modos de pensar las clases y plantear la propuesta educativa pasando de la presencialidad a la bimodalidad y luego, a la virtualidad completa para volver al modo bimodal. En este sentido, nos gustaría hablar ahora de cómo podemos considerar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la bimodalidad.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la bimodalidad

En este punto, proponemos pensar en algunas preguntas que guiarán nuestra reflexión. ¿Sobre qué supuestos nos paramos a la hora de pensar la clase en la bimodalidad? ¿Cuál es el lugar que les damos a los sujetos que aprenden en esta modalidad? ¿Qué sucede específicamente en la Educación Superior? ¿Cómo se puede analizar desde la Didáctica estas implicancias? ¿Qué cuestiones incidieron de manera directa al pensar la clase? ¿Existen rupturas en el sentido de la misma y la forma de llevarla adelante? ¿Se piensa a las prácticas mediatizadas por tecnología o se prioriza el contenido? Muchas de estas preguntas pueden resultar válidas para pensar clases previas a la pandemia, pero en este contexto particular cobran especial relevancia. ¿Cómo se piensan las actividades y los momentos? ¿Cómo se trabaja en grupo? ¿Qué desafíos cognitivos se proponen? ¿El tiempo corre de manera diferente? ¿Los recursos seleccionados son pertinentes para esta modalidad? ¿Hay mayores limitaciones o potencialidades?

Asumir el compromiso de reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza responde directamente a la idea de considerarlas prácticas sociales, donde se ponen en juego la ética y un obrar moralmente bueno, donde se sostiene que la enseñanza es un acto político. Este enfoque tiene como principal referente a Habermas (1982) y el interés emancipatorio, esto nos sitúa frente a una ciencia social crítica en donde los/as docentes debemos ahondar en la praxis, entendida como reflexión-acción. Por lo tanto, construir conocimientos acerca de la enseñanza requiere de un trabajo complejo con detenimiento y compromiso docente.

Otro de los puntos centrales en el que se trabajó con los equipos docentes tiene que ver con una categoría analítica que nos resulta primordial traer a escena: el sentido. Al pensar nuestras clases nos detendremos a preguntarnos cuál es el sentido de esta clase, qué intenciones tengo, por qué es importante que enseñe eso, por qué elijo enseñarlo, qué supuestos se relacionan con el sentido que le doy a la clase, me detuve en la presencialidad a pensar en el sentido. Sabemos que el docente, lejos de ser un sujeto neutral que aplica técnicas, está cargado de supuestos, ideas, creencias, valores que lo llevan a tomar determinadas

decisiones. Es aquí donde, al pensar la clase, se suceden diversas acciones que marcan el rumbo de sus prácticas de enseñanza bimodales. En este sentido, podemos afirmar que la construcción metodológica que cada docente realiza al momento de enseñar sufrió modificaciones al tener que madurar sus clases en la bimodalidad. Esto significó una ruptura en el concepto de "clase" y se puso en juego la idea de otros escenarios posibles. La imagen central de este apartado es tratar de cristalizar esos cambios que se generaron. ¿Qué cuestiones se tuvieron en cuenta que antes no se tenían? ¿Qué cambió? ¿Qué permaneció?

Luego de diferentes reuniones, capacitaciones y encuentros destinados a rescatar y reflexionar sobre la experiencia de los equipos docentes frente a estos cambios y a su vinculación con una nueva modalidad que nos interpela, descubrimos que "Como rasgo fundamental para la educación, las tecnologías sostienen nuevas formas de producción y de circulación del conocimiento en las que se valora la polifonía de voces, el trabajo en colaboración (...)" (Maggio, Lion y Perosi, 2014, p. 105), es por ello que consideramos sumamente importante revisar y repensar nuestras prácticas en las clases bimodales teniendo en cuenta la polifonía de voces de las que nos hablan los/as autores/as, teniendo en cuenta a los/as protagonistas de estas experiencias, que son los/as docentes y los/as estudiantes.

Dentro de las experiencias vividas en la universidad, rescatamos algunas frases que los/as docentes nos dejaron en estos encuentros, ilustrando de alguna manera lo complejo que resulta realizar un viraje de nuestras prácticas cuando otra modalidad se pone en juego:

> Lo que pienso, más allá de experimentar con los errores de esta experiencia, lo que hay que pensar son estrategias y métodos de eliminar esto que es bimodal, dejar de pensarlo en esos términos quizás. Y pensarlo como una unidad, lo cual implica un desafío en cuanto a las actividades, que ahí habrá que pensarlo. Pero, por ser este primer año... a mí por lo menos me costó adaptarme, pero eso no quita ver las posibilidades que tiene y quizás romper con esa lógica de lo bimodal y tratar de pensarlo como una unidad. Es un desafío, y no sé hasta qué punto hoy tengo una herramienta para pensarlo, pero quizás haya que empezar a trabajarlo desde ahí (Docente 1).

> Otro aspecto positivo es la relación y la coherencia entre las virtualidades y las clases presenciales porque siempre nosotros precisamos que haya una clase presencial que se dedique a retomar lo que se vio en la virtualidad para, además, poder exponerlo, más allá del video. Destacaron el seguimiento de la lectura en clase de los textos. Las guías de lectura resultaron muy útiles para orientarse en el texto (Docente 2).

Las experiencias que tomamos de los equipos docentes nos permiten pensar en la complejidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y nos dejan entrever que las lógicas de la bimodalidad cambian nuestra construcción metodológica e interpelan las formas de conocer de los/as estudiantes que se encuentran inmersos en una situación de aprendizaje diferente a la tradicional. Retomando las frases expresadas por los/as docentes, podemos afirmar que en ninguna de ellas se pierde de vista el aprendizaje de los/as estudiantes que son sujetos adultos/as. Esto no significa que demos por hecho que los/s estudiantes, por ser adultos/as, ya sepan cómo manejarse en un aula, cómo estudiar, cómo realizar la lectura de diversos textos, cómo realizar un escrito, etc. Aquí nos parece nodal traer el concepto de "participación guiada" (Rogoff, 1995) que "supone una situación interpersonal de implicación en una situación cultural. Supone que docentes y alumnos/as se implican y se constituyen mutuamente en situaciones de aprendizaje y de enseñanza" (Steiman, 2004, p. 91).

Nos parece sumamente importante retomar entonces, en el próximo apartado, las voces de los sujetos de aprendizaje.

La percepción de los/as estudiantes

A los fines de poder acceder a la retroalimentación por parte de los/as estudiantes, y con el objetivo también de poder aprender de esta experiencia, hacia el final de cada cuatrimestre se dispone una encuesta de cierre, anónima, para que los/as alumnos/as de la Licenciatura en Psicopedagogía puedan compartirnos su experiencia con la cursada virtual. A continuación, se incluyen algunos mensajes tomados de las encuestas del año 2021:

> "Considero que la virtualidad es beneficiosa para los estudiantes ya que podemos acceder a los materiales de cada materia y organizarnos".
>
> "Creo que la virtualidad ha permitido que muchos estudiantes puedan continuar con su formación..."
>
> "Creo que continuar con una bimodalidad para el cuatrimestre próximo sería una buena idea ya que arrancar con presencialidad completa sería un cambio bastante grande e impactante luego de 2 años de cursada virtual. En cambio, seguir teniendo instancias virtuales además de la cursada presencial podría ser bastante fructífero tanto para los estudiantes (que desarrollamos técnicas de estudio virtuales) como para los docentes (que generaron material y actividades virtuales)".
>
> "Entiendo que la presencialidad es muy importante para muchos, pero la virtualidad también lo es. Sería muy bueno que analicen la posibilidad de una continuidad virtual para quienes la necesiten, y así dar la posibilidad de continuar la carrera a muchos".

A partir de los comentarios que fuimos recibiendo por parte de los/as estudiantes, pudimos observar que si bien hay alumnos/as que tienen mayor aprecio por la cursada en su formato presencial más tradicional, muchos/as otros/as valoran la cursada virtual como oportunidad para poder expandir la posibilidad de realizar una formación académica para más personas.

Por otro lado, en relación con el uso de la plataforma VirtualEH, la gran mayoría de los/as encuestados/as señalaron estar muy satisfechos con su uso y la forma en la cual se encuentran presentados los materiales de cursada. Además, varios/as indicaron que la virtualidad benefició su experiencia universitaria.

Consideramos que hay mucho para seguir trabajando y elaborando, y esto será siempre atravesado por la coyuntura que nos rodea, que nos abrirá necesidades y oportunidades, de igual manera. Pero en este sentido, entendemos que la mirada debe estar siempre puesta en la mejora de las propuestas académicas para los/as estudiantes, repensando nuestras prácticas y cuestionando aquello que se encuentra como inamovible en el sistema educativo.

Conclusiones

El uso de la tecnología en la virtualidad ya no es novedad, ya que si bien hace unos años atrás era un ámbito desconocido para parte de la comunidad educativa, los cambios producidos a partir de la pandemia de Covid-19 aceleraron un proceso que ya había iniciado. Algo que resulta importante resaltar, es la importancia de implementar las herramientas tecnológicas considerando siempre los posibles interrogantes que pueden surgir a la hora de planificar una clase, ya que lo crucial será tener en vista siempre el sentido. ¿Es esta herramienta la más adecuada para los objetivos que deseo generar con el material? ¿Es útil para sustentar los propósitos que pienso para mi asignatura?

Sostenemos que la única forma de mejorar nuestras prácticas de enseñanza es reflexionar sobre ellas, los supuestos que nos llevan a tomar las decisiones que guían nuestras clases. Creemos que una forma interesante de generar estos espacios es invitar a los/as docentes a cavilar sobre sus clases, sus propuestas, los encuentros, los espacios de diálogo que llevan adelante y no solo de manera individual, la principal, sino también colectiva, entre colegas, y recurrir a dispositivos para que los/as estudiantes puedan evaluar nuestra enseñanza.

Referencias bibliográficas

Habermas, J. (1982). Erkenntnis und Interesse, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 19681, 19734 —con un epílogo en el que responde a las objeciones (Trad. castellana: *Conocimiento e interés*, trad. M. Jiménez Redondo, J. I. Ivars, L. Santos, Taurus, 1982).

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición pedagógica como oportunidad* (pp. 39-64). Paidós.

Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, *3*(5), 101-127.

Rogoff, B. (1995), Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship, en J. V. Werstch, P. del Río y A Álvarez (eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.

Steiman, J. (2004). Cap. 3: Sujetos, situaciones y escenarios de aprendizaje. La actividad de aprender en la educación superior. En *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior* (pp. 71-98). Colección Cuadernos de Cátedra, UNSAM. Baudino Ediciones.

Steiman, J (2018). Cap. 1. Los proyectos de cátedra. En *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–* (pp. 17-73). Miño y Dávila.

Las prácticas docentes en el Profesorado y la virtualización de la enseñanza. ¿Una nueva perspectiva emergente?

Leonor Amalia Infante
Universidad Nacional de Santiago del Estero
profesoraleonorinfante@yahoo.com.ar

Martha Mónica Muñoz
Universidad Nacional de Santiago del Estero
mmarthamonica@yahoo.com

Introducción

En la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, se encuentra la Carrera de Profesorado de Educación para la Salud (EPS). En el último año de cursada se desarrolla la cátedra "Práctica Docente y Residencia", objeto del presente relato. Se trata de un espacio curricular que integra experiencias de formación orientadas a la residencia en instituciones de Nivel de Educación Secundaria y Superior.

A partir del año académico 2020 se puso en juego una diversidad de situaciones vinculadas con la toma de decisiones administrativas, normativas y pedagógico-didácticas para llevar a cabo las prácticas en contextos virtuales. Entre el año 2021 y 2022, con el regreso a la presencialidad, las herramientas digitales utilizadas en el año anterior, tuvieron otro espacio y otro lugar en la organización de las prácticas virtuales y en contextos físicos de presencialidad.

Este período significó un tiempo de nuevas vinculaciones interinstitucionales, lo que llevó a elaborar protocolos, actualizar los convenios

con las instituciones educativas y generar vínculos intercátedra al interior de la carrera. Asimismo, hubo que adecuar las condiciones administrativas de los estudiantes en relación con inscripciones, cursado, seguimiento de su trayectoria y condición final. Este escenario planteó desafíos pedagógicos caracterizados por una interpelación a los diversos modos de concebir las prácticas y la residencia en el ámbito de la formación docente universitaria y su consecuente organización.

Organización curricular de las prácticas de enseñanza

La organización curricular de la cátedra "Práctica Docente y Residencia" comprende diversas actividades tales como talleres, planificaciones, simulaciones didácticas, diagnóstico institucional y áulico, participación en actividades extracurriculares e implementación de clases en aulas de instituciones de práctica.

Los grupos de practicantes se caracterizan por trayectorias diversas vinculadas con sus situaciones personales, familiares, laborales y por distintas procedencias geográficas, entre otras. Esta diversidad de condiciones académicas los sitúa en recorridos educativos diferenciados.

En el año 2020 confluyeron estudiantes con un recorrido de prácticas presenciales de 2019y otros que iniciaron esta etapa de manera completamente virtual. Esta situación se repitió en 2021 y 2022.

Al respecto, Inés Dussel (2020), al analizar el gran desafío que significó para la formación docente y las prácticas la etapa de pandemia, sostiene que:

> el espacio de las prácticas puede observar y aprender de todas estas experiencias que se están desarrollando. Pero eso implica dejar de pensar el campo de la práctica como "ir a un lugar", y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto (p. 18).

Asimismo, destaca que, si bien la residencia docente implica una estancia en las escuelas, tal vez el principal desafío en este nuevo escenario sea el de reformularlas, de manera tal que se puedan incorporar otros espacios de trabajo organizados sin que necesariamente implique el aula como espacio físico.

Situar la organización curricular con las adecuaciones que generó la etapa de pandemia, involucra repensar las configuraciones didácticas en este contexto. Edith Litwin las define como "...la manera particular que despliega el docente para favorecerlos procesos de construcción del conocimiento (2000, p. 97)

Desde esta lectura, en el actual escenario educativo, se puede advertir que el espacio de las prácticas transitó por nuevas configuraciones en su organización curricular interna, cambios en las condiciones formales de vinculaciones interinstitucionales y nuevos procesos de construcción del conocimiento pedagógico para llevar adelante actividades virtuales, presenciales y mixtas, lo que llevó a reorganizar dicho espacio.

Esta realidad evidenció la necesidad de situar a las prácticas de enseñanza en una reorganización curricular fundamentada en reflexiones epistemológicas que abarcan el ámbito de lo didáctico y, a la vez, lo trascienden, que interpelan los saberes disciplinarios y su legitimación. Se trata de nuevos modos de plantear la vinculación teoría-práctica como así también la relación dialéctica entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. Implica, además, situarse en configuraciones didácticas que legitimen el cambio de perspectiva en el pensamiento de docentes y de estudiantes acerca del objeto de enseñanza, sus fundamentos y su organización en contextos inéditos, cambiantes, inciertos y desafiantes.

Esta condición cobra significado a través de expresiones de Davini que afirma:

> Las teorías son marcos interpretativos que merecen ser analizados, pero también cuestionados y recontextualizados. Es decir, las teorías tienen que salirse de sí mismas para vincularse con las prácticas reales, requiriendo de un sujeto activo que las ponga en cuestión y de un contexto y unas prácticas que las interpelen (2015. p. 20).

Por otra parte, la autora sostiene que "cuando hablamos de *prácticas* no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer". Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces,

hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales" (Davini, 2015, p. 21).

Las prácticas docentes en escenarios de virtualización de la enseñanza.

En el año académico 2020, la UNSE implementó varias acciones relacionadas con la ampliación del equipamiento tecnológico y servicios de red, la actualización de página *web* y plataforma *Moodle*, las capacitaciones para docentes, no docentes y estudiantes y la conformación de Comisiones de Seguridad Sanitaria, entre otras.

El SIED-UNSE y el Proyecto de Virtualización de la Educación Superior (VES-2021) tuvieron un protagonismo significativo en el acompañamiento a los desafíos tecnológicos y pedagógicos de esta nueva realidad educativa. En este escenario educativo, el equipo cátedra debió implementar estrategias pedagógicas y didácticas para sostener y acompañar a los estudiantes en la realización presencial-virtual de sus prácticas docentes y la posterior finalización, con sus residencias virtuales y/o presenciales en los niveles de Educación Secundaria y Superior Universitario. Aquí se puso en juego la construcción conceptual y metodológica de la reconfiguración de las prácticas de enseñanza. De este modo, se concretaron acciones tendientes a dar respuestas a los desafíos emergentes.

Reorganización de la asignatura

- Elaboración del protocolo sanitario para instancia presencial en UNSE y en las Instituciones educativas de Nivel de Educación Secundaria (Res.CD FHCSyS N° 251/2021) adecuando ambos Protocolos y su notificación a estudiantes.
- Adecuación de contenidos, actividades y recursos digitales para la enseñanza en la virtualidad.
- Búsqueda y selección de material didáctico digitalizado existente y otros digitalizados por la cátedra.

- Nuevos modos de comunicación, notificación, acuerdos, vinculaciones con las Instituciones educativas a través de sus directivos y docentes, estudiantes de UNSE yde escuelas del Nivel de Educación Secundaria y de Carrera de EPS.
- Uso de aulas virtuales en plataforma: *Moodle* y *Classroom*.
- Utilización de otros medios tecnológicos (correo electrónico y *WhatsApp*).
- Empleo de recursos digitales para encuentros sincrónicos: *Webex*, *Google Meet*, *Zoom*, etc.
- Trabajo colaborativo con docentes de la Carrera de EPS a través de la vinculación intercátedra, como experiencia innovadora en la virtualidad.
- Nuevas alternativas didácticas de enseñanza que se incorporaron o se adecuaron a las existentes, más allá del trabajo en el aula.
- Sistematización de experiencias de prácticas y residencia en entornos virtuales mediante elaboración de propuestas educativas virtuales, revista digital, videos educativos, talleres, juegos interactivos, entre otros
- Acompañamiento pedagógico del equipo cátedra y participación de los docentes de la carrera que permitieron las prácticas/ residencias en sus espacios curriculares.
- Estrategias de comunicación con estudiantes, que presentaban problemas de conectividad, utilizando diferentes medios alternativos, tales como *WhatsApp*, correo electrónico, mensajes compartidos a través de las parejas pedagógicas, etc.
- Modificación de Reglamento de Práctica según las nuevas condiciones de organización e implementación y evaluación de las mismas.

Coloquio Integral de Residencia

Al finalizar las instancias de prácticas y residencias en las instituciones, los estudiantes deben cumplimentar la realización de un coloquio integral de residencia en el que se priorizan las siguientes actividades:

- Relato de experiencias educativas desde la perspectiva de los estudiantes en instancias de prácticas virtual, presencial y mixta.
- Instancia de autoevaluación y reflexión de las propias prácticas formativas docentes por parte de los residentes.
- Presentación de material educativo didáctico y producción de recursos didácticos (carpeta de seguimiento), vinculados a su trayecto formativo en instancias de residencia.
- Impacto institucional generado en las escuelas a través de las prácticas innovadoras en Educación para la Salud desde la perspectiva de las Escuelas Promotoras de Salud.

Conclusiones

Las acciones desplegadas muestran un movimiento necesario ante el impacto del desafío de la virtualización de la enseñanza en el ámbito de la formación docente del Profesorado de Educación para la Salud.

Nuevos conceptos comenzaron a ser protagonistas en el glosario de las formas diversas de situar el nuevo escenario educativo en general y la educación en particular: educación en línea, mixta o combinada, remota, bimodal, a distancia, entre otras.

Se hicieron evidentes algunos cuestionamientos epistemológicos sobre la concepción de los saberes disciplinares y de las prácticas de enseñanza en contextos dinámicos.

La condición excluyente de presencialidad para la residencia docente se vio interpelada por la condición necesaria de otras configuraciones posibles e igualmente legítimas, en el proceso de formación docente, a partir de reflexiones epistemológicas en la organización pedagógica y en la construcción del conocimiento pedagógico.

La dimensión normativa tuvo un rol fundamental ya que organizó y reguló los procesos de implementación de las prácticas, desde la virtualidad absoluta a la presencialidad plena.

La incorporación de la virtualización de la enseñanza en procesos de formación docente descubre una posibilidad de re-pensar las condiciones de prácticas presenciales direccionadas hacia otros ámbitos posibles de realización.

> El desafío es entender la educación desde estos parámetros, vislumbrar las problemáticas que emergen en el aquí y ahora histórico, económico, antropológico, filosófico y cultural; detallar qué se necesita saber para poder operar en este mundo digital, cambiante y contradictorio (Martín, 2020, p. 2).

Referencias bibliográficas

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas y su formación. Ministerio de Educación – INFD.*

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica - EFI- DGES*, *6*(10), 13-25.

Cadena, E. E. (2022). Las configuraciones de la práctica y la residencia en la formación docente del nivel primario en el contexto de pandemia. *Investigaciones, ensayos y experiencias, V*(5), 97-105.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.

Lombana Martínez, Ó. I. (2012). Configuración de las prácticas pedagógicas. Configuración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la geografía. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 12, 61-72.

Martín, M. M. (2020). Curso de posgrado: enseñanza universitaria en entornos virtualesUNT – Módulo II: perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales.

Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.

Resolución C.D. – FHCSyS N° 251/2021 – UNSE– Aprobación del Protocolo Sanitario sobre medidas de salud y seguridad.

Interdisciplina y encuentro en la virtualidad: una mirada psicopedagógica

María Antonella Klug
Universidad del Gran Rosario
aklug@ugr.edu.ar

S. Estefanía Rousseau
Universidad del Gran Rosario
erousseau@ugr.edu.ar

María Eugenia Vidal
Universidad del Gran Rosario
mevidal@ugr.edu.ar

Introducción

A través del presente capítulo proponemos compartir las experiencias del Área Virtual de la Universidad del Gran Rosario respecto de la interdisciplina y el encuentro en la virtualidad desde una mirada psicopedagógica.

La intervención profesional se manifiesta en permanente interacción con otras disciplinas dentro del Área: Comunicación Social, Kinesiología y Fisiatría, Psicología y Especialistas en Educación en Línea. Todos los miembros del equipo, además, ejercen la docencia en la Institución. En la cotidianeidad, se comparten lecturas, se sostienen discusiones respecto de enfoques y alternativas para la resolución de problemáticas propias de las prácticas educativas en la virtualidad.

Simultáneamente, se lleva a cabo el acompañamiento de equipos de Dirección de carreras y docentes, con la mirada puesta en la promoción y resignificación de experiencias educativas en entornos digitales. Este acompañamiento se desarrolla, por un lado, de manera sincrónica, a través de la Asistencia a Docentes en Línea y en encuentros,

acordados *a priori*, con los referentes del área asignados a cada trayecto educativo. Por otro lado, el trabajo asincrónico se realiza a través de correos electrónicos y documentos colaborativos.

La experiencia es vasta y mucho se podría compartir, sin embargo, en esta ocasión se pretende hacer hincapié en el desafío que representa construir espacios de trabajo interdisciplinario al interior del equipo y en la importancia de relanzar la pregunta sobre el lugar de los (re)encuentros en los procesos educativos mediados por la virtualidad.

El desafío de la interdisciplina en el área virtual

Los cambios sociales invitan a repensar las prácticas profesionales. El contexto educativo que se reconfigura desde la expansión de las tecnologías no es la excepción. En el campo educativo, el uso que se hace de las tecnologías evidencia las características que asumen las propuestas de enseñanza y aprendizaje. Se observan experiencias que replican modelos tradicionales de transmisión de información, y otras que reflejan la promoción de un rol activo, tanto de los docentes como de los estudiantes, y la valoración de la construcción social del conocimiento (Tarasow, 2014).

En relación con estas últimas, el equipo de psicopedagogas del área coincide y retoma investigaciones y bibliografías que plantean que el territorio en línea es un medio en sí mismo (Tarasow, 2014; Lion, 2006), un ambiente de aprendizajes categóricamente diferente que invita a continuar repensando en pos de transformar las prácticas.

Es un desafío ser parte del colectivo que se aventura e incita a otros a deconstruir el discurso generalizado acerca del "impacto" de las tecnologías en la educación. El equipo se interesa por trabajar en la articulación de los conceptos "educación" y "tecnología", con el propósito de superar su fragmentación. Esto moviliza a ser conscientes de los juegos de tensión que se despliegan entre los contenidos, las propuestas y los recursos, herramientas o estrategias, y cómo construir espacios que promuevan la relación intrínseca entre tecnología y pedagogía.

El desafío de esta articulación es, sin duda, un proceso creativo que insta a trabajar en equipo con el aporte desde la especificidad de cada disciplina. Saber escuchar las múltiples voces es un pilar que

sostiene el complejo y artesanal trabajo de construir territorios virtuales que acompañen los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera significativa.

La labor colaborativa y cooperativa se sostiene en el diálogo fluido entre las diversas miradas del equipo. Se obra desde la perspectiva del aprendizaje en red, en tanto los proyectos que convocan al equipo se producen en el marco de un entramado de vínculos sociales (Caldeiro, 2014). Estas redes posibilitan compartir intereses específicos como punto de partida para la interacción, con el objetivo de enriquecer las experiencias educativas de la universidad.

Esta red encuentra al equipo compartiendo una premisa: crear escenarios educativos donde la tecnología se vuelva vehículo de pensamiento (Lion, 2006). Es un compromiso trascender la visión instrumental de las TIC para pensarlas como potenciadoras de formas de apropiación y construcción del conocimiento. En este sentido, se busca intervenir y utilizar diversas tecnologías con fines distintos para las cuales fueron creadas, con el propósito de complejizar las prácticas educativas, lo que Cobo (2016; p.42) denomina desobediencia tecnológica.

Continuando con esta línea, es todo un desafío crear un escenario tecnopedagógico de fácil uso, visualmente atractivo y, sobre todo, coherente con los objetivos pedagógicos de la propuesta. El resultado del trabajo es organizado, colaborativo y cooperativo por parte de los miembros del área, lo que permite reevaluación y revisión constante.

Para que lo creado resulte cercano a los objetivos iniciales es necesario tomar decisiones. ¿Será posible que todo el equipo acompañe un mismo desarrollo tecnopedagógico? ¿Pueden, todos los miembros, tener las manos al volante al mismo tiempo? En este sentido, se vuelven imprescindibles los diferentes roles de los miembros del área, así como la figura de la Coordinación, quien delimita acciones, en función de las características, fortalezas y deseos, a la vez que promueve el trabajo en pequeños grupos para enriquecer las intervenciones.

Está claro que el camino puede ser bastante sinuoso y largo. La apuesta a la innovación conlleva una revisión constante de las categorías teóricas, de los recursos y herramientas que sostienen el tra-

bajo; por esto, el equipo se compromete con la flexibilidad y creatividad como condiciones para la práctica cotidiana (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2019).

Pensando el (re)encuentro en la virtualidad

Las primeras acciones de los docentes frente al inicio de su práctica profesional en la virtualidad, se han presentado, como una generalidad significativa, de la siguiente manera: trasladar el contenido y la experiencia presencial al entorno digital. En ocasiones, en este pasaje, se mostraron algunas dificultades en los procesos de resignificación de sus experiencias de enseñanza. Muchas de las propuestas han redundado en replicar la experiencia pedagógica de compartir conocimientos empaquetados, con escasos espacios destinados a la interacción y para un conjunto uniforme de estudiantes. Pero es evidente que el cambio de entorno supone, también, un cambio en las reglas. Desde esta perspectiva, se acuerda con Cobo (2016) en que la transición de la presencialidad a la virtualidad no es automática ni tiene que ver con inyectar más tecnología y recursos humanos, sino con un proceso ambicioso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico.

El campo de la tecnología ha abierto grandes debates sobre las formas más apropiadas de enseñanza y sobre el modo en el que se constituyen nuevos escenarios para el aprendizaje. En este sentido, al equipo le interesa problematizar la idea de usar las tecnologías para hacer lo mismo pero mejor, con mayor rapidez y comodidad, o incluso con mayor eficacia. En su lugar, propone considerarlas para hacer cosas diferentes; para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las mismas. El uso significativo de las tecnologías como escenarios tecno-pedagógicos posibilita procesos activos de construcción. El complejo proceso de pensar y repensar las prácticas educativas en la virtualidad demanda el encuentro y la proyección de construcciones colectivas entre docentes y referentes del Área Virtual, con la mirada puesta en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

El modo de acompañar, con una mirada psicopedagógica, valora la escucha de las propuestas y objetivos de los docentes en sus trayectos educativos, comprometidos con movilizar, en ellos, el (re)encuentro con sus autorías en las prácticas educativas (Fernández, 2009a).

La invitación es a aprender creando, reconfigurando, desaprendiendo y re-aprendiendo, enlazando lo viejo y lo nuevo y lo curricular con lo extracurricular. En este transitar, se vuelve fundamental el acompañamiento psicopedagógico en la construcción de nuevos saberes que permitan discriminar lo sustantivo de aquello que es auxiliar, estático o no relevante (Cobo, 2016; p.46), para que esto tenga resonancia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por esta razón, desde el Área se proponen diferentes espacios de encuentro, entre ellos, los correos electrónicos, mensajería interna de la plataforma, sala de profesores, editores (foros e instructivos), jornadas de e-planificación, instancias de capacitación tecno-pedagógicas, reuniones virtuales y presenciales, comunicación telefónica y asistencia a docentes en línea.

Estos espacios viabilizan el encuentro y el trabajo conjunto con los docentes, orientados a la construcción de estrategias edu-comunicacionales y tecno-pedagógicas específicas, a la elección de recursos o herramientas y a la dimensión técnica del uso de la plataforma UGR Virtual. En ocasiones, la asistencia sincrónica a docentes promueve el diálogo con otros colegas, lo que favorece el intercambio respecto de sus prácticas educativas, sugerencias, ejemplos, consultas, vivencias, identificaciones.

En el espacio sincrónico, en un aquí y ahora, el docente ingresa movilizado por un pedido, generalmente referido a situaciones técnicas. Desde una mirada psicopedagógica, se busca problematizar y ofrecer preguntas que favorezcan procesos de autoría. La propuesta es acompañarlos en la reflexión didáctica, tecno-pedagógica y edu-comunicacional de su propuesta, transformando, muchas veces, aquel pedido en un nuevo hacer docente.

Como se mencionó anteriormente, los roles de estudiantes y docentes están cambiando en todos los contextos, pero, principalmente, en el mundo virtual. El equipo se plantea acompañar el desafío que representa transitar de prácticas centradas en la transmisión de contenido

hacia situaciones que los impliquen en tanto diseñadores de experiencias educativas. Las intervenciones se inician en la reflexión respecto de los estudiantes y priorizan el diseño de estrategias que los inviten a un hacer. En la educación en línea, las experiencias significativas de aprendizaje ocurren cuando las estrategias son diseñadas expresamente para comprometer al estudiante (Henry y Meadows, 2008).

Los entornos virtuales requieren destrezas diferentes a las analógicas, pero también las dinámicas y los tiempos se han modificado (Kuklinski & Cobo, 2020). En este escenario, los docentes deben jugar roles y funciones diferentes, comunicar de diversas maneras, retroalimentar, ponerle voz, tono, habilitar oportunidades, en definitiva, hacer sentir su presencia en el camino que recorre junto a sus estudiantes. Es un rol complejo en el que la comunicación se despliega en diversos tiempos y espacios (sincronía-asincronía) y que, por lo tanto, demanda la construcción de diferentes estrategias y competencias, personales y profesionales (Trech, 2007).

El equipo considera que, parte del desafío de enseñar en la virtualidad, es promover, mediante el diseño tecno-pedagógico, experiencias educativas que redunden en redes significativas de aprendizaje. Los modos de encuentro entre docentes y estudiantes, y entre pares, son determinantes; es por ello que se alientan todas aquellas acciones que posibiliten relaciones de confianza, de cooperación y colaboración, en favor de la construcción social de conocimientos (Tarasow, 2014).

Conclusiones

Se concluye que estos años de abordaje psicopedagógico en el Área Virtual de la UGR confirman que es prioritario promover el diálogo y el encuentro en el diseño de las propuestas virtuales de la institución. El trabajo cooperativo y colaborativo transitado al interior del Área, y con colegas docentes, evidencia que las experiencias educativas significativas devienen de procesos complejos de reflexión respecto de las prácticas de enseñanza, antes que de las tecnologías propiamente dichas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Caldeiro, G. P. (2014). La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. *Austral Comunicación*, *3*(1), 13-30.

Carr-Chellman, A. y Duchastel, P. (2000). The Ideal Online Course. *British Journal of Educational Technology*, *31*(3), 229-241.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.

Ellis, T. J. y Hafner, W. (2003). Engineering an Online Course: Applying the Secrets of Computer Programming to Course Development. *British Journal of Educational Technology*, *34*(5), 639-650.

Fernández, A (2009a). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2009b). La potencia atencional de la alegría. *Revista Psicopedagogía*, *26*(79), 3-11.

Henry, J. y Meadows, J. (2008). *Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea*. Mediateca PENT-FLACSO.

Koszalka, T. A. y Ganesan, R. (2004). Designing Online Courses: A Taxonomy to Guide Strategic Use of Features Available in Course Management Systems (CMS) in Distance Education. *Distance Education*, *25*(2). https://doi.org/10.1080/0158791042000262111

Kuklinski, H. P. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Editorial Stella, La Crujía ediciones.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2019). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea*. Homo Sapiens Ediciones.

Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario: Homo Sapiens Ediciones*, 21-35.

Trech, M (2007). La tarea del tutor: acompañando a la par, mirando más allá. En: *Moderación de Ambientes en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, Flacso, Argentina (publicación electrónica).

Las prácticas tutoriales en sistemas de enseñanza virtual: análisis crítico de una experiencia

Martina Luraghi
Universidad Nacional de San Martín
mluraghi@unsam.edu.ar

María Belén Steiman
Universidad Nacional de San Martín
bsteiman@unsam.edu.ar

Silvia Inés Vives
Universidad Nacional de San Martín
svives@unsam.edu.ar

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo general la descripción y relato de la experiencia de las prácticas tutoriales, en contexto de educación bimodal y virtual, llevada a cabo en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, a fin de transferir y poner en común las diferentes experiencias de los participantes de la misma. Asimismo, se pretende analizar el impacto de la experiencia en las distintas dimensiones en las que opera.

La Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín plantea el desarrollo del Proyecto de Tutorías en las propuestas de Educación Virtual y Bimodal, partiendo de la concepción del aprendizaje como un proceso guiado, en un entorno social y comunicativo, no meramente individual y mental. A su vez, considera la importancia de la potencialidad de la modalidad para favorecer la construcción de proyectos de enseñanza flexibles en el tiempo y el espacio, que faciliten la incorporación de estudiantes al sistema supe-

rior de enseñanza, a partir del aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

La primera propuesta en la que se realizó la experiencia de prácticas de tutorías fue para la carrera de Psicopedagogía, a partir del pasaje de la presencialidad total a la bimodalidad para el primer año y luego, a partir de dicha experiencia, para los años posteriores.

El Proyecto tiene como propósito promover la construcción de vínculos desde una perspectiva centrada en el acompañamiento de los/as estudiantes, sus trayectorias educativas y el cumplimiento de sus derechos. Se piensa especialmente en incentivar las actividades de tutoría en educación virtual y bimodal a fin de achicar los índices de deserción.

El Proyecto de Tutorías Virtual de la EH tiene como objetivo pensarlas como estrategias de orientación de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, para lograr el sostenimiento de sus trayectorias formativas. La tutoría es una función institucional porque constituye una línea de acción que forma parte del proyecto Institucional de la Escuela de Humanidades. La orientación y la tutoría va más allá de la responsabilidad que se le atribuya a quien cumpla el rol de tutor en la escuela, ya que se hace necesario un trabajo colectivo. El/la tutor/a actúa como mediador/a entre el estudiante o grupo, el equipo de conducción y los equipos docentes. Por lo tanto, el/la tutor/a es una figura institucional necesaria que trabaja articuladamente con los otros actores.

Distintas experiencias e investigaciones dan cuenta de que las nuevas tecnologías ofrecen un escenario propicio para la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en la arquitectura colaborativa del conocimiento y acorde a las nuevas demandas sociales, culturales y laborales. En este sentido, resulta fundamental aprovechar los recursos tecnológicos disponibles y en permanente expansión para generar nuevas propuestas para la Educación de Nivel Superior, garantizando el acompañamiento y seguimiento de cada trayectoria educativa a través de las prácticas de tutorías.

El Proyecto de Tutorías de la Escuela de Humanidades busca ayudar al alumnado, a lo largo de sus estudios, a través del acompañamiento, la información y el asesoramiento. La figura tutora será quien acompañe la experiencia universitaria y promueva la autonomía de cada estudiante, teniendo en cuenta las necesidades de cada persona y las posibilidades que ofrecen las herramientas virtuales disponibles.

Desarrollo

El Proyecto de Tutorías nace en Humanidades Virtual con el objetivo de llevar adelante la tarea de acompañamiento, asesoramiento y orientación en entornos virtuales de enseñanza. Cuando se pensó en el Proyecto de Educación Virtual y bimodal dentro de la Escuela, se construyó un sólido equipo de trabajo multidisciplinar con el fin erigir y acompañar el proceso de virtualización. Para esto se pensaron tres grandes áreas: la tecnológica, la audiovisual y la pedagógica (conformada por el cuerpo docente, el procesamiento didáctico y la tutoría).

Para llevar a cabo este Proyecto, en primer lugar, se creó un espacio al interior del campus virtual, por fuera de las aulas destinadas a cada materia: el "Aula de tutoría". Este espacio funciona como un punto de encuentro entre estudiantes y tutoras. Allí se deja a disposición información relevante referida a la carrera y al funcionamiento institucional de la Universidad: el calendario académico, tutoriales para la navegación del campus virtual, etc. Sin embargo, más allá de esta dimensión, la función central del aula de tutoría se encuentra en los foros de intercambio. Por un lado, un "Foro de avisos" que funciona como cartelera a través de la cual las tutoras comunican información importante sobre fechas, cuestiones organizativas, evaluaciones, etc. Por el otro, un "Foro de consultas" en el cual los y las estudiantes realizan todas las preguntas que consideran necesarias a lo largo de la cursada, ya sea en lo referido a la utilización del campus virtual como a las cuestiones académicas y administrativas de carácter general. Cada uno de los foros tiene una organización por año y por comisión, lo que permite un vínculo personalizado entre tutoras y estudiantes.

La tutoría se configura como el espacio privilegiado para la expresión de las consultas y demandas de los/las estudiantes. Frente a ello, en cada ocasión se evalúa la consulta realizada y, en caso de ser necesario, se deriva al área correspondiente para su efectiva resolución ya sea por parte de los propios docentes, el departamento de alumnos, la dirección de la carrera o la coordinación del área virtual. De este modo, se materializa el rol de mediación de la tutoría –uno de sus rasgos centrales– que se sustenta en este vínculo permanente del equipo de tutoría con los diversos actores institucionales involucrados. Este

diálogo se construye tanto de intercambios virtuales como de encuentros presenciales. Es la comunicación permanente con los distintos actores la que permite encarnar, desde la tutoría, la voz de la institución transmitiendo los acuerdos y decisiones que desde este marco general se toman.

En segundo lugar, en la puesta en práctica del trabajo de la tutoría, este acompañamiento "a demanda" se complementa con la realización de un seguimiento semanal por parte de las tutoras de la actividad de cada estudiante. Allí, a partir de un reporte generado desde el campus virtual, se recoge la información de acceso a las distintas materias. Con esta se completa una planilla que permite ponerse en contacto, a través del correo electrónico, con quienes no están pudiendo conectarse al campus o no están pudiendo realizar las actividades en alguna materia. Es frente a este acercamiento que el estudiantado socializa las situaciones particulares que cada quien esté atravesando y que imposibilitan la continuidad de la cursada. A partir de esto, se diseñan estrategias individualizadas para atender las posibles dificultades que pueda presentar la cursada para cada estudiante y apuntalarlo frente a posibles casos de deserción. En aquellos casos en que se releva información significativa, esta es compartida con los distintos equipos de cátedra para trabajar de manera colaborativa frente a estas demandas.

En tercer lugar, un elemento que configura la puesta en práctica de la tutoría es la realización de encuentros semanales con el resto del equipo de la virtualidad y bimodalidad: coordinadoras, procesadoras didácticas, personal administrativo, área tecnológica. Este resulta un elemento vital para el desarrollo de la tarea, ya que allí se produce un intercambio que permite articular miradas sobre la propuesta, lo cual promueve a repensar estrategias y planificar mejoras. Es central la presencia de la tutoría para llevar la voz de los y las estudiantes al interior de este proceso.

Partimos de considerar las trayectorias educativas de los/las estudiantes como aquellos recorridos que realizan los sujetos de manera singular, única, no lineal. Los/las estudiantes transitan por la universidad de modos diversos, heterogéneos. Se trata de un recorrido situado que debe pensarse en movimiento y contextualizado. Es por eso que creemos que es necesario construir información, estudiante por estudiante, sobre las trayectorias reales que permitan acompañar, orientar y sobre todo sostener la permanencia en el nivel.

El rol tutorial cumple la función de acompañar y guiar a un grupo de estudiantes durante su cursada. Se enfocan en aquellos aspectos administrativos y burocráticos de cada unidad curricular al mismo tiempo que ayuda a conocer la universidad, el Sistema de Educación a Distancia, sus obligaciones y derechos como estudiantes, y toda aquella información y apoyo necesario para garantizar su inserción en la educación superior.

El rol de las tutoras cumple un papel primordial en el seguimiento y acompañamiento del estudiantado y en la familiarización con la plataforma virtual. Para esto es necesario que las tutoras tengan capacidades pedagógicas y comunicacionales, así como un desempeño multimediático en la utilización de materiales centrados en distintos soportes. Por otro lado, las cuestiones relacionadas a los contenidos determinados de las unidades curriculares están en manos de los expertos en la temática: los equipos docentes. Las tutoras trabajarán en conjunto tanto con las procesadoras didácticas como con los equipos de cátedra, a fin de lograr un mejor acompañamiento del grupo de alumnos/as asignado.

Conclusiones

Es importante señalar que el acceso, el fortalecimiento de las oportunidades de permanencia, así como la graduación y la calidad constituyen desafíos altamente significativos en el Nivel Superior. Consideramos que una de las claves, no la única, para la transformación del Nivel son las tutorías y la orientación educativa. En este sentido, el desafío de las tutorías en la Educación Superior, en la modalidad virtual y bimodal, es plantear estrategias de orientación y acompañamiento a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante.

Diferentes experiencias e investigaciones dan cuenta de la importancia de garantizar espacios de orientación educativa y tutorías con el objetivo de fortalecer las trayectorias. La tutoría es una estrategia institucional de acompañamiento a los jóvenes y adultos que transitan propuestas formativas de la universidad. Creemos que las prácticas tutoriales son políticas que buscan mayores niveles de inclusión educativa y democratización del acceso, permanencia y egreso del Nivel Superior.

Nuestra experiencia de tutorías en la bimodalidad y virtualidad surge para dar respuestas a las problemáticas que presenta el nivel. En este sentido, el acompañamiento de las trayectorias reales de los sujetos implicados es una alternativa frente a la deserción.

Referencias bibliográficas

Coronado, M. (2016). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI ediciones.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Litwin, E. (comp.) (2000). *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.

Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 64-71.

Nicastro S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional: una perspectiva crítica*. Paidós.

Las huellas de la enseñanza en escenarios digitales contemporáneos

María Belén Martínez
Universidad Nacional de Rio Negro
mbmartinez@unrn.edu.ar

Patricia Esther Fernández
Universidad Nacional del Comahue
italianounco@gmail.com)

Introducción

La enseñanza es una práctica social tan antigua como la humanidad misma; las formas de enseñar tienen tradiciones vinculadas a las distintas sociedades y a las distintas épocas, por eso están ancladas en un momento preciso, situadas en un contexto y en un tiempo determinado, justamente concebidas y condicionadas por ellos, en toda su complejidad. El 2020 fue un año bisagra para todo el sistema educativo: en esta época en que nos toca vivir, en la que intentamos narrarnos, nuestras certezas se vieron puestas en duda y mucho de lo que creíamos terreno seguro en el que movernos, se convirtió en arenas movedizas en las que intentamos, y seguimos intentando, sostener un equilibrio inestable.

La enseñanza es algo que se hace con alguien, se necesita de otro u otros para que eso suceda y el aislamiento social, preventivo y obligatorio nos llevó a redefinir esos espacios de encuentro. Los entornos virtuales se volvieron los únicos lugares de intercambio de saberes y las formas de enseñar y aprender se transformaron de manera inesperada.

En este trabajo, compartiremos el diseño de una propuesta innovadora en la cátedra de "Inglés I", durante el segundo cuatrimestre de 2020, en las carreras de Artes Visuales y Criminología de la Uni-

versidad Nacional de Río Negro. A lo largo de este artículo reflexionaremos acerca de la aplicación de algunas de las características que constituyen buenas prácticas a la hora de diseñar propuestas didácticas mediadas por tecnología, que actualmente investigamos en el PIN J032 “Buenas prácticas educativas – Sentidos didácticos de la mediación tecnológica”.

Para la cátedra, el gran desafío fue propiciar el vínculo afectivo y la pertenencia a la comunidad universitaria para construir un escenario en el que la relación de los estudiantes con el conocimiento diera sentido al encuentro pedagógico. Surgieron muchos dilemas, pero también muchas ideas que nos condujeron a correr la mirada desde los temas que hay que enseñar hacia el rol central de los vínculos entre los sujetos y con el conocimiento, para alcanzar las buenas prácticas de enseñanza (Fenstermacher, 1989) que impulsan nuestro compromiso con la educación y la investigación.

Esta propuesta original, que incluye ideas basadas en *storytelling*, gamificación con salas de escape, y construcción colaborativa de conocimientos, porta los rasgos destacados de la enseñanza poderosa (Maggio, 2012). Promueve un abordaje teórico actual en el que los entornos tecnológicos crean oportunidades para pensar la disciplina desde otras perspectivas, ofrecer una propuesta única, que conmueva y perdure dejando tatuajes cognitivos (Lion, 2017) es decir, las huellas imborrables que nos cuentan la historia de cómo hemos aprendido.

Contexto de implementación

La materia “Inglés I” forma parte del primer nivel de Inglés de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses que se cursaba en conjunto con los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Río Negro. Esta es una materia cuatrimestral orientada a la enseñanza de idiomas extranjeros con propósitos específicos. Diseñar una propuesta para dos disciplinas, con intereses diferentes, representa un reto aún mayor a la hora de planificar un curso que atienda a las necesidades particulares de los estudiantes.

Antes del 2020, las clases se dictaban de manera presencial en un solo encuentro semanal de cuatro horas, en el que se trabajaba con un material diseñado por la cátedra con propuestas para desarrollar la

competencia general y comunicativa (Hymes, 1995) a través de tareas de lectura, escritura, escucha y habla. Teniendo en cuenta que se trataba de un grupo numeroso (alrededor de 150 estudiantes) en un espacio reducido, las actividades de interacción se veían limitadas, por lo que la propuesta didáctica requería constante revisión y adecuación a ese contexto. En este primer nivel, se retomaban los conocimientos previos que hubieran podido abordar en la escuela secundaria y, gradualmente, se proponían a los estudiantes contenidos relacionados a sus carreras.

En el 2020, con motivo de la pandemia, se suspendieron todos los cursos presenciales lo cual nos llevó a modificar y adaptar los contenidos a la virtualidad. Esto representó una gran oportunidad para implementar los cambios que veníamos planificando: repensar las buenas prácticas de enseñanza con inclusión genuina de la tecnología (Maggio, 2012).

Buenas prácticas en acción

El mayor desafío que encontramos en el contexto de pandemia fue motivar a los estudiantes a aprender una lengua extranjera de manera autónoma, favoreciendo el intercambio en un contexto de aislamiento. Maggio propone pensar la educación en pandemia como "una educación que nos ayude, también, a volver a empezar enfocándonos en el desarrollo de vínculos que sostienen el cuidado de unos a otros y que hacen del aprendizaje una experiencia acompañada y poderosa" (2021, p. 71).

El vínculo es indispensable para construir contextos favorables para el aprendizaje, más aún para los estudiantes que se exponen a una lengua extranjera donde todo es nuevo. Justamente, teniendo en cuenta este punto, pensamos en una propuesta caracterizada por el afecto, el respeto y las expectativas realistas sobre las posibilidades de los alumnos, que a su vez incentivara el trabajo colaborativo, el intercambio entre pares y las actividades en equipo que rompieran con el aislamiento de ese momento. En este escenario virtual, se volvió necesaria una operación pedagógica con vínculos abiertos a la pluralidad de voces.

Para dictar la materia se utilizó un recurso que todos los estudiantes ya conocían porque se venía empleando desde años anteriores como apoyo a los cursos presenciales: el campus bimodal en la plataforma *Moodle* de la universidad. Se habilitaron los accesos sin consumo de datos a estos enlaces para favorecer la conectividad y de ese modo garantizar la inclusión digital. Esto les daba un marco formal a todas las clases y permitía agrupar todos los contenidos en un mismo espacio que, a la vez, favorecía el sentido de pertenencia a la institución académica.

Para comenzar, decidimos darle un marco de historia de misterio a toda la cursada basado en algunas ideas de *storytelling*, que es el arte de contar, desarrollar y adaptar historias utilizando las técnicas tradicionales de la narrativa para construir relatos que conecten con las emociones del alumnado. Según Bruner (1997), la narración es una forma de pensar, comprender, explicar relatos de nosotros mismos y del mundo, describiendo en parte las situaciones humanas de interacción (p. 151).

En nuestro primer encuentro sincrónico, narramos una historia ficticia acerca de un crimen cometido en el aula: el crimen en la UNRN. La víctima del crimen es la profesora y se presenta una serie de cinco sospechosos (entre ellos estudiantes de Artes y de Criminología) que, como parte de su coartada, dicen estar en diferentes lugares al momento del hecho. El desafío de los estudiantes es tomar el rol de detectives para resolver el misterio a través de una serie de misiones a lo largo de toda la cursada. Los avances en las pistas se registran en sus libretas de detectives, que es un documento de *Google* individual y compartido con las docentes. Este instrumento de aprendizaje es un portafolio electrónico que reúne una colección de evidencias auténticas y diversas, a partir de las actividades propuestas, y se constituye en un instrumento de evaluación significativa que permite la retroalimentación continua, la investigación y la reflexión (Barret, 2007). En consonancia con lo planteado por Marilina Lipsman (2020):

> se trata de pensar en una evaluación sorprendente: una evaluación centrada en la construcción de confianza, en una mirada de descubrimiento, despojada de la lógica de la verificación. Un tipo de evaluación basada en un enfoque de desnaturalización de las prácticas,

> que se aleje de la confirmación de los supuestos (Canal EAD - UNCA, 2020, 21m.30s)

Tomando como referencia el formato de las *breakout rooms* (salas de escape) se plantean enigmas a descifrar siguiendo un conjunto de pistas que conforman las misiones a resolver a lo largo de todo el cuatrimestre. Este formato gamificado permite adoptar algunos rasgos de los videojuegos, objetos de la cultura para introducir estrategias lúdicas, crear desafíos y ofrecer escenarios inmersivos en los que el jugador/estudiante "tiene vidas", puede equivocarse sin graves consecuencias, autorregulándose desde el análisis del propio proceso de construcción del conocimiento. (Lion, 2019). Este rediseño de la clase, en el marco de un misterio a resolver, es una estrategia innovadora que trata de construir aprendizajes perdurables utilizando el deseo y el placer por aprender a través de las tecnologías. Al mismo tiempo, abre el camino al desarrollo de las competencias necesarias para el siglo xxi que sugiere la UNESCO (2015): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Semanalmente, se realizaban encuentros sincrónicos con actividades y presentación de contenidos; cada dos semanas, se solicitaban entregas obligatorias de tareas específicas en las que se entramaban los contenidos de la materia con capacidades intelectuales, creativas y de razonamiento deductivo de los estudiantes para conseguir pistas en la búsqueda del autor del crimen. Por ejemplo, en la misión 1, cuyo objetivo era poner en práctica el intercambio de información personal en primera persona, los estudiantes compartían sus correos a través de un foro y transcribían los de aquellos que consideraban sospechosos del crimen. En la misión 2, se apuntaba a poner en práctica el vocabulario y las estructuras típicas de la descripción de una persona y las preguntas de indagación. Les propusimos crear un perfil de sospechoso usando todos los recursos a su alcance (algunos dibujaron, otros hicieron *Photoshop* o *collages*, etc.), luego, lo compartieron en un muro colaborativo donde elegían a quiénes entrevistar para intercambiar información. La misión 3 fue pensada para que los estudiantes pusieran en práctica los contenidos relacionados con la descripción de rutinas y formulación de preguntas en tercera persona. Para seguir encontrando posibles pistas, se les propuso hacer una entre-

vista a la familia del sospechoso en la que incluyeran las rutinas, trabajadas previamente, de las profesiones ligadas a la Criminología y a las Artes visuales. En la misión 4, los sospechosos decían estar en diferentes lugares como parte de su coartada por eso los invitamos a describir ese lugar. Previamente, en clases habían realizado *tours* virtuales a diferentes sitios como museos, laboratorios forenses o instituciones universitarias que resultaran relevantes para practicar las estructuras gramaticales para describir una escena y, al mismo tiempo, pudieran utilizar vocabulario específico de cada carrera (por ejemplo, los instrumentos típicos en un laboratorio forense o los diferentes tipos de obras de arte en un museo). Al imaginar y recrear el lugar de su coartada, los estudiantes tuvieron la posibilidad de desplegar sus ideas en el formato que desearan, ya fuera a través de juegos como el *Minecraft*, dibujando en un papel, a través de una maqueta o, incluso, con una casa de muñecas. En la última misión, los estudiantes debían personificar al detective en un video del estilo *elevator pitch* (una presentación impactante, ágil y rápida) en el que explicaban su hipótesis del crimen haciendo una síntesis de todas las etapas previas.

Al superar cada misión, los estudiantes recibían una insignia con una clave; al finalizar el cuatrimestre las usaban para destrabar un candado, descubrir el nombre del sospechoso y verificar si su hipótesis sobre el autor era correcta. Estos múltiples desempeños a lo largo de las misiones a realizar, promueven lo que Perkins (1992) denomina aprendizaje profundo, en el que los estudiantes realizan operaciones tales como explicar, definir, describir, justificar, argumentar, comparar, buscar pruebas, contraejemplos; en definitiva, aplicar esos conocimientos en forma flexible y según las circunstancias. Asimismo, el aprendizaje se vuelve significativo en el sentido vigotskyano, ya que exploran las experiencias y los conocimientos previos para ir vinculándolos con la nueva información y resolver las tareas que se proponen.

En cada caso, las misiones fueron diseñadas para promover la curiosidad y desarrollar las competencias comunicativas en la lengua extranjera, para resolver problemas de la vida real, entendiendo el aula virtual como una comunidad de práctica (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) y de aprendizaje, posible gracias a la relación afectiva entre compañeros y docentes. Este aprendizaje de la disciplina plantea un cambio de relaciones con el conocimiento: es entendido como

instrumento de mediación cultural para modificar sus modos habituales de pensar, sentir y actuar más allá del uso académico. Aquello que se aprende debe resonar en los dominios en los que los estudiantes se mueven para resolver problemas, solo así cobrará sentido en lo personal y en lo social, porque la creación de significados se produce cuando los estudiantes se implican en las tareas a resolver, creando oportunidades para la adquisición de saberes (Elis, 2003)

Las buenas prácticas de enseñanza conjugan una gama de tareas en contextos, momentos y escenarios diversos. Con esta propuesta que diseñamos en tiempos de pandemia, frente a tantas adversidades como desafíos, pretendimos dejar huellas que perduraran más allá de nuestras clases. Compartimos las voces de Camilloni, Basabe y Cols cuando sostienen que "la buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores" (2007, p. 18).

A modo de cierre

A lo largo de esta propuesta educativa, una experiencia vivencial y colaborativa, todos los sujetos implicados nos enfrentamos a lo inédito y lo incierto de la pandemia para convertirlo en un aprendizaje potente. En esta construcción, hubo curiosidad por lo que podía llegar a ocurrir, la atención se dispuso y la percepción se agudizó, se movilizó un pensamiento que trató de vivir, comprender y organizar el nuevo escenario que la experiencia educativa propuso. Se abrió la puerta al desarrollo de habilidades transversales como la atención, la observación, el trabajo colaborativo, aprender a aprender, aprender a pensar, razonamiento lógico, competencias comunicativas y lingüísticas. Nos planteamos el desafío de enseñar una lengua extranjera a partir de la inclusión genuina de la tecnología para generar aprendizajes significativos y perdurables en nuestros estudiantes. En todo momento, nos sentimos interpeladas en nuestras prácticas docentes y tuvimos que transformar los caminos ya transitados para crear una propuesta original de enseñanza poderosa que nos reinventara como sujetos y cuyas huellas permanecieran. Fue en ese momento intencionado, pero al mismo tiempo surcado por una cierta magia, en el que

la enseñanza y el aprendizaje confluyeron y el esperado milagro sucedió dejando que perdurarán para siempre.

Referencias bibliográficas

Barrett, H. C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The Reflect Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(2), 436-449. https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2

Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor.

De Camilloni A. R., Cols, E. Basabe L. y Feeney, S. (2007). *El Saber didáctico*. Ed. Paidos.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Fenstermacher G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-170). Paidós.

Gentiletti, M. G. (2012). *Construcción colaborativa de conocimientos integrados*. Ed. Novedades Educativas.

Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera Cànaves, M. (comp.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.

Lion, C. [Instituto de Educación-Universidad ORT Uruguay]. (2019, Mar 25) V*ideojuegos y gamificación de la enseñanza.* [Video] https://www.youtube.com/watch?v=PjfoPEurBFY

Lion C. (2019). V*ideojuegos y gamificación de la enseñanza 2019.* Instituto de Educación - Universidad ORT Uruguay. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=PjfoPEurBFY

Lion C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Revista de Filosofía y Educación: Saberes y prácticas*, *5*(1) (2020), 1-8.

Lipsman M. (2020). *El desafío de la evaluación en tiempos de distancia social*. Webinar de la Universidad Nacional de Catamarca. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=r90IppRqsrI

Maggio M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Maggio M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Place de Fontenoy, Paris, Francia

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

“La pareja pedagógica” como proceso de construcción de las prácticas en la enseñanza primaria

Mario Fernando Porfiri
Instituto Superior de Formación Docente
Escuela Normal Superior “Sarmiento”
marioporfiri@gmail.com

Introducción

> dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias., tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual (Cabrera, 1988).

El propósito del trabajo es presentar los sentidos de la pareja pedagógica que operan en la formación docente, desde la selección de casos y análisis de los trayectos formativos por los que atraviesan las alumnas del Instituto Superior de Formación Docente de Enseñanza Primaria. Este trabajo se encuadra en un Proyecto de investigación en el marco de las Prácticas de la Enseñanza. Estudio sobre las prácticas docentes.

Se analizaron investigaciones que aplican en la definición de las prácticas en distintos momentos, desde los aportes de Tardif (2004), respecto de la valoración del saber de los docentes en la construcción de estrategias de formación, y de Charlot (2000) en el vínculo identitario con el saber de los sujetos y las posibilidades de elección en su propia trayectoria formativa que plantean la necesidad de establecer asociaciones entre las instituciones formadoras y las escuelas, como un modo de mejorar la preparación que reciben los estudiantes del profesorado y, al mismo tiempo, promover una renovación de las prácticas en las escuelas que redunden en superiores experiencias educativas para todos los alumnos.

Consecuentemente, desde ámbitos académicos, políticos e institucionales, tanto a nivel nacional como provincial, viene planteándose la necesidad de generar estrategias para promover acciones conjuntas entre los institutos de formación docente, que forman profesores, y las escuelas que los reciben como estudiantes practicantes primero y como profesionales después.

La construcción del rol docente es un complejo proceso por el que atraviesan los alumnos. En dicha construcción, se producen algunos cruces de elementos que son propios de la biografía. Elementos teóricos: contenidos curriculares, lecturas, autores; y elementos prácticos: el propio ejercicio de la docencia, las prácticas de la enseñanza. Siguiendo a Davini (1995), se puede afirmar que la práctica de enseñanza, en tanto acción del docente, se trata no solo de una práctica social, sino profesional, humana y política que tiene sustentos éticos, políticos y epistemológicos construidos por los/as propios/as docentes. Estos posicionamientos teóricos, invitan a reflexionar respecto de la formación de los/as docentes como un proceso permanente en el que los/as sujetos/as se construyen (y deconstruyen), revisando sus maneras de hacer y supuestos para dar respuestas a los problemas que presenta el contexto.

Es por ello que reconocer la constante problematización y complejidad que implica la enseñanza, en cuanto práctica social, política, ética, multidimensional, compleja, contextuada, casuística, intencional, permitiría ubicarla como práctica social complejas que, en el intento de ser comprendida, requiere un abordaje desde múltiples dimensiones (Edelstein, 2000).

Al indagar sobre la complejidad de la enseñanza, entendemos que es natural y necesaria la tensión entre teoría y práctica, y es aquí donde comienzan a resignificarse las actividades vinculadas a la enseñanza. Sabemos que estamos ante un período de gran complejidad, más aún en terrenos educativos virtuales, en donde estas múltiples dimensiones de tiempo, espacio y sujeto pedagógico, se van resignificando, diversificando, y ante ello, necesitamos seguir revisando y analizando críticamente, para dar sentido a la acción de enseñar.

Siempre resultó problemática la relación entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer. Nos preocupan y nos ocupan aquellas decisiones que tomamos, que van

a acompañar y sostener las trayectorias de nuestros alumnos. El trabajo en el campo de la práctica no puede ni debe quedar reducido a la puesta de secuencias didácticas o proyecto de enseñanza, ni al cumplimiento de una cantidad de clases. Entendemos que el estudio de casos, el análisis de experiencias, constituyen la práctica de nuestros estudiantes en este contexto y que pueden verse enriquecidas con el acercamiento a las escuelas asociadas. En un primer momento, desde el trabajo colaborativo con el co-formador en relación con la construcción del co-diseño de la práctica, desde el marco de la virtualidad, y en un segundo momento, con las prácticas situadas en la presencialidad. Creemos que esto puede ser muy significativo para los y las estudiantes en este contexto tan específico en el que todos y todas estamos aprendiendo. Necesitamos de una relación de coexistencia entre las instituciones, donde cada uno de ellas aporta y enriquece a la otra. Precisamos constituirnos como un todo. Estamos ante nuevos desafíos y ante la oferta de un dispositivo con formato de propuesta abierta, este fue nuestro mayor desafío: en todo momento debemos pensarnos como colectivo, desde un vínculo de mayor reciprocidad, de mayor reconocimiento grupal. Debemos permitirnos cierta idea de continuidad que propicie el diálogo, debate y trabajo colectivo entre institución formadora e instituciones asociadas.

Entendemos que llevar adelante el proceso de práctica, en pareja pedagógica, implica un “encontrarse y alojarse en el otro”, al menos, esto fue lo que aconteció en el año 2019. Ya en el año 2020, el desafío fue distinto. Nuestras practicantes debieron realizar su recorrido en contextos de virtualidad, por ello, el desafío fue poner en tensión el currículum y la práctica pedagógica, asumiendo el compromiso político de repensar dichas prácticas a partir de parejas pedagógicas heterogéneas. Con esto queremos expresar que nuestras alumnas tuvieron que generar un vínculo pedagógico con la docente co-formadora de aquella institución en la cual iban a realizar sus “prácticas situadas”, con el firme propósito de pensar juntas una propuesta pedagógica para la virtualidad; esto les significó transitar un recorrido virtual anclado en el enfoque de enseñanza, la intervención didáctica y el currículum escolar.

Teníamos algunas certezas. Entre ellas, que se había interrumpido la presencia escolar, que la pandemia había cerrado las aulas, pero, a su vez, nos abrió todo tipo de preguntas, que aún hoy, nos siguen inter-

pelando. Nadie teorizó una Residencia Pedagógica desde la virtualidad. Es por ello que debíamos pensar en un dispositivo de acompañamiento de las parejas pedagógicas que las contemplara y las requiriera.

Este dispositivo se construyó en medio de la pandemia, en forma de diálogo con el presente. Por eso, también fue una excepción su elaboración, desde el abordaje de tiempos inesperados que requieren respuestas inmediatas. Fue un formato de propuesta abierta, cuyo punto de partida era que ya no se podía retomar a aquella normalidad pedagógica que sostenía a nuestras alumnas-parejas.

En función de la emergencia curricular, revalorizamos la co-responsabilidad entre el Instituto Superior de Formación Docente y las escuelas asociadas, priorizando la formación de los estudiantes y la idea de co-diseño de la práctica, ya que acontecían tiempos de invención, nuevos modos de enseñar, nuevas estrategias didáctico-pedagógicas, otros modos colaborativos que garantizaran los procesos de construcción de las prácticas desde las parejas pedagógicas, desde prácticas situadas y tuteladas. Así, los/as practicantes podrían conocer y trabajar en torno a esas iniciativas estableciendo acuerdos previos entre las instituciones y las docentes co-formadoras involucradas. Entendimos esto como una práctica de la excepción que debió ser objetivada en todo momento. Transformar la práctica en objeto de estudio nos permitió pensar en un co-diseño sensato, reflexivo y humano, en medio de la incertidumbre en la que vivíamos.

Además, fue necesario reinventar la práctica, generar condiciones para que nuestras alumnas en formación pudieran apropiarse del proceso, desnaturalizando sus antiguas prácticas, desde un trabajo colaborativo junto con sus pares docentes de las instituciones asociadas, quienes se encontraban en un proceso de reinvención de sus clases, de enseñanza, en donde la mirada del practicante-docente en formación pudiera pensarse desde una situación de co-diseño.

Sabíamos de la complejidad de la práctica educativa y nos preocupaba en ese tiempo circular en el cual, muchas veces, necesitábamos reiniciar para pensar juntos algo distinto, crear nuevos escenarios colaborativos, seguir pensando el espacio de la práctica como un espacio de creación entre los docentes del Instituto y las escuelas asociadas, en un espacio de prácticas en las que se conciba, desde lo colectivo, un lugar para debatir el ingreso de las alumnas en tiempos de excepción.

Pensar en la Pareja Pedagógica siempre permite objetivar las prácticas, permite pensar en una serie de interrogantes que han conflictuado de una u otra manera dicha práctica. Como mencionamos más arriba, al hablar del trabajo en pareja pedagógica como un acto pedagógico, generaba un motor de búsqueda que implicaba un aquí y ahora. Se consideran, en este sentido, los aportes de Marta Souto, quién expresa que:

> el acto pedagógico es un encuentro, una relación, se da en un espacio y en un tiempo, surge en un contexto socio-cultural, en un tiempo histórico social, desde tiempos históricos personales, en una realidad concreta, en un escenario imaginario, es acción entre el que aprende y el que enseña, surge en torno a la función de un saber, es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (docente)… …la relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social (1993, pp. 42-43)

Sostenemos que el trabajo colaborativo se constituye en un acto pedagógico, entonces planteamos distintos ejes que nos permitieron la búsqueda de datos que nos aproximaran a r analizar, reflexionar y sostener las fortalezas de esta práctica como herramienta para el trabajo dentro de la modalidad de Prácticas de la Enseñanza. Repasando el acompañamiento de la/s pareja/s pedagógica/s es que decidimos tener en cuenta algunos ejes de análisis.

En relación con la constitución, priorizamos aspectos visualizados como atribuibles o necesarios, desde lo personal y profesional, a cada practicante para conformarse como tal y su rol dentro de esta, sin renunciar a las relaciones comunicacionales y de poder, atenuantes de las continuidades y rupturas.

En relación con la tarea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, priorizamos aquellos rasgos que identificaban lo pedagógico-didáctico: la construcción metodológica y la direccionalidad educativa; en términos de Freire, la politicidad de la educación, que permitía visualizar posibles indicadores sobre el aprendizaje de los alumno/as.

La realización de las prácticas docentes como pareja pedagógica, aparece como un modelo de enseñanza y aprendizaje entre pares, donde la co-observación, el co-diseño, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y recursos didácticos, fueron

algunos de los componentes que atravesaron la construcción de la pareja pedagógica.

Consideramos necesario establecer acuerdos y que el trabajo fuera colaborativo. Las parejas pedagógicas necesitaban generar "un buen clima", que existiera la predisposición para emprender este tipo de acuerdos sobre la práctica y su trasfondo, en los que se plasmaba el compromiso del vínculo pedagógico como condición irrenunciable.

Fue muy enriquecedor, en estos contextos de virtualidad, hallarse para trabajar como pareja pedagógica. Esta situación fue sumamente favorable en todo el proceso de construcción de las prácticas. Se transitó por innumerables situaciones de aprendizaje y, por lo tanto, debía quedar claro que estaban construyendo sus prácticas "con el otro" y no "al lado de otro".

Trabajamos con análisis testimoniales recopilados de los años 2019 y 2020. En este año, la particularidad fue la no presencialidad. En este contexto, las alumnas tuvieron que reinventarse como pareja pedagógica, fortaleciendo la posibilidad de contar con un/a compañero/a en todo momento, en las dudas, en las certezas, en los miedos, en la confianza, en los buenos momentos y en los no tan buenos. Esto liberó tensiones y minimizó, de alguna manera, algunas incertidumbres.

> la verdad que trabajamos muy juntas, con las mismas ideas, creamos juntas. Ella y yo hombro a hombro construyendo juntas. Nos parecía muy importante que ella ocupara mi lugar como si fuera que estuviéramos en el aula, participó activamente de todo (caso nº 3).

El trabajo en pareja pedagógica resultó sumamente favorable en el proceso de pensar y construir sus prácticas desde la virtualidad.

> mantuvimos un ida y vuelta de forma constante para la elaboración de las clases, o la manera de presentar las actividades, una vez que mi compañera vio y entendió cómo funcionaba las clases virtuales y todo lo que demandaba, se sintió en plena libertad de poner su impronta, es decir, sus consignas, sus videos, sus editores y más de una vez me sorprendí (caso nº 2).

Es importante mencionar, que estas parejas estaban conformadas por un practicante sin recorrido académico y otro, el co-formador. que sí

contaba con un importante recorrido académico. Los saberes experienciales que propone Tardif (2004) permitieron consolidar el recorrido de la pareja pedagógica. "Si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal debido a que subyacen a las prácticas propias de cada uno" (Tardif, 2004, p. 135), este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano, les permitió sentar bases más firmes a su tiempo de residencia.

El trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son las experiencias, saberes e improntas de cada uno, las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Permiten compartir una reflexión colectiva sobre los sentidos de un vínculo de a dos.

> nuestro vínculo fue inmediato, y empecé a trabajar con ella "codo a codo", por momentos me olvidaba que estaba en su propio proceso de residencia, es por ello que surgió la posibilidad de que ella elaborara unas clases de matemáticas, mirando las mías, y le salieron geniales. Para diseñar las actividades teníamos que manejar el YouTube, las aplicaciones, los editores, los *Power Point*, el *Tik Tok*, editar videos con las cosas que tuviéramos en la casa, teníamos que usar todo para poder estimular al alumno, pero también que sea fácil para la familia, las consignas tenían que ser claras, muy claras. Durante toda la residencia nos consultamos todo, preparamos regalos para ellos, editamos videos separadas pero juntas, creamos situaciones problemáticas por separado, pero las editábamos, las dos usábamos *Tik Tok* (caso nº 1).

A su vez, permite recuperar la revisión de la legitimidad de las propuestas pedagógicas y la reflexión acerca de aquello que los practicantes ponen en juego en el acto pedagógico, aunque a veces hay que transitar un camino de asperezas, lograr acuerdos que conformen la idea de prácticas colaborativas para conquistar buenos resultados.

> una vez que Sonia seleccionó los saberes a trabajar, construí sola un primer borrador de las propuestas y se lo envié para que me hiciera una devolución y aportes. Realizó una devolución muy rica, con muchas orientaciones que me permitieron terminar de construir la propuesta más acorde al grupo. Fue gratificante trabajar como "colegas" con una docente predispuesta y siempre atenta a las necesidades, se trató de una relación de confianza mutua (caso nº 4)

Esta búsqueda no es en vano, porque muchas veces nos encontramos ante situaciones que no se podían anticipar, y el trabajo de la construcción de la pareja pedagógica nos posiciona de otra manera ante nuevos desafíos. La posibilidad de revisar la escena educativa con otro nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso, de entramarnos y permitirnos superar los retos tendiendo puentes para facilitar las mejores maneras de seguir enseñando. No nos olvidemos de que en contextos de pandemia todo se resignificó. Con esto queremos expresar que el tiempo pedagógico, el sujeto pedagógico, las didácticas y los modos de evaluar se reinventaron.

> en el área de Lengua decidimos con mi co-formadora, que al finalizar la propuesta, debíamos evaluar mediante una herramienta TIC, a través de un recurso de presentación multimedia. Los alumnos debían filmar y editar un video sobre un texto instructivo realizado por ellos (ver anexo) De esta manera podríamos observar si los alumnos se apropiaron de los saberes desarrollados a lo largo de la propuesta y se los pondría en práctica a través de la producción (caso nº 5).

El trabajo en Pareja Pedagógica se constituyó en ese acto pedagógico que otorga un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura y posibilita el pensamiento divergente.

Conclusiones

A partir de la sistematización de datos realizados en los casos analizados, pudimos observar continuidades y rupturas, las posibilidades y límites percibidos por los practicantes y, desde nuestro análisis, como profesores de cátedra pudimos brindarles la confianza necesaria que debía ser el punto de partida. La confianza habilita y si sucede, entonces, el trabajo en pareja pedagógica permite recorrer un camino junto, pensando, acordando, compartiendo, apostando, y parafraseando a Cornú, dando al mismo tiempo que confianza la ocasión de comenzar su historia.

Pudimos hallar un aspecto positivo en el entrecruzamiento de los marcos teóricos referenciales que cada uno alumno tuvo desde su trayectoria escolar. La puesta en diálogo de las experiencias, clase

a clase, les permitió mirar hacia adentro y comprender mejor el día a día de sus prácticas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Cabrera, F (1998). Té para dos, compartiendo el grado. Artículo publicado en la sección Opinión, Ciudad de Buenos Aires.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.

Cornú, L., (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.

Davini M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*, *IX*(17).

Freire, P., (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). La planificación de la enseñanza. En *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (pp. 175-210). Aique,

Kaplan, C. (1997). Las clasificaciones del maestro y sus expectativas. En *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen* (pp. 21-50). Ed. Aique.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.

Souto, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

Souto, M. (2004). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-156). Paidós.

Tardif. M. (2004). Cap 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 181-205). Editorial Narcea

Trilla, J., (1999). *Ensayos sobre la escuela*. Alertes.

La evaluación en un inusitado escenario educativo: migrando procesos y estrategias pedagógicas en entornos virtuales

Eliana Beatriz Romero
Universidad Nacional de Catamarca
eromero@huma.unca.edu.ar

Mariela Messi
Universidad Nacional de Catamarca
mmessi@unca.edu.ar

Oscar Antonio Arias
Universidad Nacional de Catamarca
oarias@tecno.unca.edu.ar

Introducción

Luego de que se estableció, mediante el Decreto N° 297/2020, el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en nuestro país, la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) dispuso que el equipo de profesionales del Departamento de Educación a Distancia (EaD) llevara adelante el asesoramiento tecno-pedagógico a tres instituciones dependientes de la UNCA que no contaban con equipos de esta naturaleza: la Escuela de Arqueología y las dos Escuelas Preuniversitarias de la UNCA, "Fray Mamerto Esquiú" y ENET N° 1 "Prof. Vicente García Aguilera". En este marco, nuestro equipo tuvo a su cargo el diseño de una serie de estrategias para orientar la puesta en marcha de aulas virtuales en el Campus Virtual de la UNCA, espacio definido para la continuidad pedagógica.

En términos generales, las acciones que desplegamos se orientaron a la asistencia pedagógica, técnica y administrativa tanto para los equi-

pos directivos como para los/as docentes y estudiantes involucrados/as. El objetivo de base fue diseñar todo un dispositivo de acompañamiento que les permitiera a las tres unidades académicas garantizar la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto de los procesos de evaluación se designó a un miembro de nuestro equipo como responsable junto a dos de apoyo. Desde un primer momento, recomendamos flexibilizar los objetivos de las asignaturas y centrarse, a la hora de tomar evaluaciones parciales, exclusivamente en los aspectos centrales de las materias. Si bien la situación conllevó a repensar las prácticas educativas en procesos mediados por las TIC, considerábamos que estábamos ante una posibilidad de cambio y verdadera transformación, siendo el colectivo de actores de la educación en la Casa de Altos Estudios sus protagonistas para llevar adelante dicha transformación. Apuntamos, por consiguiente y a la hora de asesorarlos, a una evaluación formativa que valorara el progreso y los conocimientos de los/as alumnos/as de forma frecuente e interactiva. Pusimos énfasis en que la comunicación, la interacción y la retroalimentación fueran lo principal en esta circunstancia que nos atravesaba; las herramientas virtuales serían las facilitadoras de estos procesos. Los/as docentes debieron trabajar a la par de ir aprendiendo y nuestra labor fue guiarlos y brindarles más seguridad en el proceso de esos aprendizajes. Los/as profesores asumieron un rol donde la mediación que hacían dentro del entorno virtual de aprendizaje (EVA), permitiera mantener un alto nivel motivacional en los/as estudiantes durante todo el desarrollo de la asignatura. Esto se lograba a través de la comunicación constante y oportuna. No obstante, llegado su momento, se hizo necesaria la readecuación de los exámenes finales y todo lo que ello implicaba: los diversos modos de validación y acreditación, los tipos de herramientas tecnológicas a utilizar, la factibilidad de su implementación y las acciones previas para poder desarrollar las instancias evaluativas de esta índole.

Contexto: "Nos miramos, nos pensamos"

La evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales implica un proceso sistémico que conlleva que el/la educador/a revise el modelo

pedagógico que brinda marco a su actividad formativa, que seleccione herramientas y estrategias que le permitan constatar el progreso real alcanzado por los/as estudiantes. Por lo tanto, el diseño de la evaluación guarda estrecha relación con la metodología de enseñanza que el/la docente utiliza. En función de esto y teniendo en cuenta que los destinatarios de nuestra asesoría eran los/as educadores de la Escuela de Arqueología y las Escuelas Preuniversitarias "Fray Mamerto Esquiú" y "Prof. Vicente García Aguilera", o sea, dos niveles educativos totalmente distintos a la hora de evaluar, es que en primera instancia elaboramos un documento guía para los exámenes parciales virtuales: *Orientaciones sobre la evaluación no presencial en tiempos de distancia social*. El propósito fue que el cuerpo docente y las autoridades de las unidades académicas poseyeran un instrumento que los guiara tecno-pedagógicamente. Al leerlo se encontraban con propuestas de exámenes en línea, algunas consideraciones a tener en cuenta, las implicancias y los modos para adaptar las estrategias de evaluación en el contexto virtual, etc. A su vez, se los guiaba a la visión del *webinar El desafío de la evaluación en tiempos de distancia social* que la Mgter. Marilina Lipsman había brindado días antes a través del canal de *YouTube* del departamento EaD.

Llegados a este punto, la Red Universitaria de Educación a Distancia (Rueda) publica el documento *Sugerencias para los exámenes finales parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del Covid-19*, que sirvió de base para las próximas acciones que desde EaD tuvimos que efectuar. Asimismo, la autoridad rectoral de la UNCA dispone la resolución N° 0127/2020 que dictamina la ejecución de las evaluaciones finales. Esta disposición puso en jaque no solo al cuerpo docente sino también al equipo EaD, pues ya no solo se requería un instrumento guía –llámese documento orientador, *webinar*, videoconferencia– sino también un marco normativo que resguardase los derechos y las obligaciones tanto de los/as profesores/as como de los/as alumnos/as, las autoridades académicas y el nuestro como equipo asesor tecno-pedagógico. Por este motivo, redactamos y consensuamos con las autoridades de la universidad:

- El **Protocolo de actuación para exámenes virtuales**, que esquematizaba, mediante un tratamiento transversal, el pro-

ceso de adaptación en torno a las evaluaciones finales en línea, proponía un plan de actuación ante eventuales incidencias durante la toma de exámenes y estipulaba las herramientas tecnológicas que se utilizarían: *BigBlueButton* (Sistema BBB de la UNCA: http://conferencias2.unca.edu.ar) y aulas virtuales del Campus UNCA. *BBB* se encontraba montada en un servidor institucional, por tanto, le impregnaba el carácter formal al acto formativo. Además, al poseer el dominio edu.ar aquellos que disponían de las telefonías móviles Personal o Movistar podían acceder a la plataforma sin consumir datos. *BBB* fue designada para el caso de los exámenes orales; en cuanto a los escritos, se continuaría con el uso del Campus Virtual UNCA, plataforma *e-ducativa*.

Fruto de la experiencia y de los resultados obtenidos tras la implementación de los procedimientos propuestos y desarrollados en este Protocolo, se realizaron actualizaciones en algunos aspectos que así lo requirieron, más precisamente en el apartado "Requisitos previos al acto de evaluar online".

- Las **Recomendaciones para Técnicos sobre el proceso de evaluación en modalidad videoconferencia**. Debido a que el primer llamado de exámenes (mayo 2020) fue coordinado administrativa y técnicamente por el equipo EaD, se hizo imperiosa la necesidad de solicitar a las autoridades de las unidades académicas que convocaran a personal de sus escuelas para ser instruidos en la tarea y, de este modo, ir generando un *staff* técnico/administrativo permanente que operara en la toma de exámenes.

"Una coreografía distinta para el mismo escenario"

Ante este escenario de excepción inusitada y, mientras la Escuela de Arqueología y las Preuniversitarias ya poseían una primera experiencia de los exámenes finales virtuales, fueron surgiendo nuevos desafíos y nuevas estrategias. Si bien, previo a aquel primer llamado a examen virtual, el equipo EaD mantuvo reuniones *online* con las autoridades de las unidades académicas y con los/as docentes de las mismas, para el siguiente llamado se requirieron nuevos encuentros, ya que

aparecían en escena dos nuevos actores: por un lado, el técnico asesor para los exámenes y, por otro, un administrativo que llevaría adelante las inscripciones, la convocatoria de los/as profesores/as y el armado del correspondiente cronograma.

La capacitación del recurso humano, llámese técnico/a asesor/a o administrativo/a, requirió de tiempo extra de trabajo, pues no solo se necesitó mostrarles las plataformas sino también explicarles los distintos tiempos que requieren la toma de exámenes virtuales. Iniciamos este llamado (junio 2020) con un técnico y un administrativo en la Escuela de Arqueología; cinco técnicos/as y un administrativo en la Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú"; y seis técnicos/as y un administrativo en la Escuela Preuniversitaria "Prof. Vicente García Aguilera". Con el correr del tiempo, la cantidad de administrativos continuaba siendo la misma, pero se requirieron más perfiles técnicos debido a que el número de estudiantes que se inscribían en cada turno se hacía más elevado. Las inscripciones fueron tan masivas que hasta llegaron a rendir exámenes finales por terminación de estudios, ex alumnos que se encontraban residiendo en otros países, tales como Australia y Alemania. Es de destacar que todos estos perfiles técnicos fueron ejecutados *ad honorem* por docentes y empleados varios de las escuelas, quienes por cada semana de examen debieron acompañar a sus colegas entre 4 y 6 horas diarias. Nuestra labor fue no solo realizar la creación de las aulas y salas virtuales para cada una de las evaluaciones finales, sino también mantenernos conectados a esas salas y aulas, puesto que siempre aparecía un inconveniente técnico que resolver o una duda de los/as asesores/as que disipar.

En este punto nos parece oportuno traer a colación aquella afirmación de Valverde Berrocoso et al (2010), quienes sostienen que "para alcanzar buenas prácticas educativas con TIC, es necesario superar la falsa dicotomía entre pedagogía y tecnología" (p. 210). En su escrito, los autores hacen referencia a la falsa idea de que profesores y técnicos "viven en mundos diferentes". En nuestra experiencia, la afirmación de estos autores se hizo patente, los docentes y los técnicos no se reconocían entre ellos como habitantes de mundos opuestos, sino que veían en el otro un *co-equiper.* Por supuesto que no existió una solución única para resolver la inclusión de las tecnologías en cada mesa examinadora. Cada docente presentaba sus subjetividades sumidas en temores o prejuicios; sin embargo, el hecho de sentirse

"acompañados" por sus compañeros/as de trabajo les brindaba más seguridad durante el proceso, y los/as alumnos/as no veían "caras nuevas" en esa instancia educativa.

Indicadores de avance	*Escuela Preuniversitaria ENET N°1 "Prof. Vicente García Aguilera"*	*Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú"*	*Escuela de Arqueología*	*Tiempo*
Etapa I: Implementación de la toma de exámenes virtuales y defensas de tesis	Equipo de Educación a Distancia Rectorado, UNCA: Mariela Messi Oscar Arias Eliana Romero			Mayo 2020
Etapa II: Incorporación de recurso humano	6 Asesores Técnicos 1 Administrativa Equipo EaD	5 Asesores Técnicos 1 Administrativa Equipo EaD	1 Asesor Técnico 1 Administrativa Equipo EaD	Junio 2020
Etapa III: Incremento final de recurso humano necesario	13 Asesores Técnicos 1 Administrativa Equipo EaD	7 Asesores Técnicos 1 Administrativa Equipo EaD	1 Asesor Técnico 1 Administrativa Equipo EaD*	Julio 2020 a Noviembre 2021

TABLA I. Resumen cantidad de colaboradores para la implementación de los exámenes virtuales[1]

Otro escenario nuevo que se nos presentó fue el de la plataforma para los exámenes orales. Si bien, una de las tantas ventajas que presentaba *BigBlueButton* (BBB), además de las expresadas precedentemente, era que los/as participantes no requerían cuentas de usuarios para ingresar en ella –solo utilizaban sus usuarios de las aulas virtuales–, ocurrió

[1] A pedido de los/as estudiantes, la Escuela de Arqueología continúo con la modalidad virtual para los exámenes hasta el turno ordinario febrero/marzo de 2022

que mientras los escritos continuaban su desarrollo normal en la plataforma *e-ducativa*, por cada turno aparecía una nueva dificultad técnica que debíamos solucionar en *BBB*: micrófonos que dejaban de funcionar en todos los participantes, las cámaras se apagaban de manera aleatoria y sin razón aparente, además de que los pasos a seguir para el acceso les resultaba difícil de realizar a aquellos usuarios/as que no ingresaban a la plataforma de forma asidua. Obligados por estas y otras dificultades, a partir de julio de 2021 debimos implementar un nuevo procedimiento para los exámenes orales y, por ende, actualizar el servicio de videoconferencias. Creamos para cada unidad académica una cuenta institucional en *Google Meet.* En las aulas virtuales creadas en el Campus UNCA, se insertaba un *link* que redirigía a la sala de examen en el *Meet*. Cabe aclarar que ejecutando este tipo de procedimiento solo los/as alumnos/as matriculados/as podían acceder a la sala de videoconferencia, es decir, no se les enviaba ningún tipo de *link* por fuera de las aulas virtuales, debían acceder a ellas para poder ingresar al examen.

Los desafíos de la experiencia: "Un proceso en equipo"

Los cambios en las prácticas evaluativas atravesadas por las nuevas tecnologías devinieron en cambios también en las formas de desenvolverse tanto de los/as docentes y los/as estudiantes como también del equipo de gestión de las unidades académicas. El nuevo contexto enmarcaba nuevas demandas y nuevos desafíos que cada equipo de conducción debía afrontar y consensuar con nosotros. Los directivos evidenciaban una clara inexperiencia de un marco referencial respecto de la inclusión de las TIC en las prácticas evaluativas y un claro desconocimiento del Protocolo realizado para tal ocasión. Por este motivo, les resultaba difícil liderar los diferentes procesos que desencadenaban la inclusión de las nuevas tecnologías en los exámenes finales. Por ejemplo, comunicaban con un *flyer* la apertura de las inscripciones a exámenes a través de las redes sociales, pero no informaban el cierre de dichas inscripciones. Por lo tanto, el alumnado podía inscribirse "hasta cualquier día". Esto originó un retraso en el armado del correspondiente cronograma y, por ende, en las respectivas pruebas de conectivi-

dad para la modalidad videoconferencia y la preparación de las evaluaciones en las aulas para la modalidad escrita. A su vez, daban cuenta de una profunda desconfianza del proceso evaluativo mediado por las TIC, pues llegaron a convocar hasta a seis docentes por examen para que existiera un mayor "control" en la instancia evaluativa. Esto convergía en un proceso operativamente dificultoso. A partir de estas y otras tantas experiencias con los equipos de conducción de las escuelas, desde EaD realizamos las *Claves sobre la logística en los exámenes virtuales*, unas placas informativas en formato video con una duración de nada más que 2 minutos. Estas contenían sucintamente lo que estipulaba el *Protocolo de actuación para exámenes* que se encontraba vigente desde abril del 2020. Comprendíamos, como equipo asesor y de acompañamiento, que los directivos se hallaban saturados y, quizás, no era desinterés lo que los movía a no leer el Protocolo o a no escuchar nuestras sugerencias, sino que la institución toda estaba atravesada por un torbellino donde ellos debían tomar decisiones en este nuevo ecosistema educativo que se estaba forjando.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar una cuestión esencial en este nuevo escenario educativo: el vínculo que los/as estudiantes mantenían con las nuevas tecnologías, no era el mismo que el de los/as docentes. No obstante, no resultaba en un mayor conocimiento de aquellos y un desconocimiento de estos, sino en distintos modos de aproximación a las TIC. Las profundas transformaciones de las últimas décadas demuestran que gran parte de los/as alumnos/as que ingresan al sistema educativo han nacido y crecido en una generación digital diferente, lo que no significa que los/as profesores/as no posean también ese conocimiento. En este sentido, podemos citar la nueva tipología para el usuario digital que proponen White y Le Cornu (2011), una revisión o crítica superadora de aquella que planteaba Marc Prensky en 2001 mediante la metáfora de Nativos versus Inmigrantes Digitales. Para White y Le Cornu, la edad no es un factor determinante en la manera en que se usan las tecnologías, el enfoque de ellos no parte desde una concepción clasificatoria, sino que estipulan que todos, de alguna forma, según el contexto y en algunos momentos, podemos considerarnos como Residentes o Visitantes Digitales. Es decir, no como una mera clasificación, sino como un *continuum*, puesto que una misma persona puede ser Residente en un contexto y Visitante en otro. Justamente esto es lo que daban

cuenta tanto los/as docentes como los/as estudiantes a la hora de enfrentarse con los nuevos medios o formatos evaluativos.

Al respecto, también podemos citar a Miriam Kap (2014, p.166), quien sostiene que:

> El dominio de las tecnologías no se restringe a la familiaridad con el *software*, el *hardware* o el uso de las redes, ni a un cierto grupo de destrezas prácticas o materiales para desenvolverse en el espacio digital, sino con la posición de un capital simbólico que permita tanto a los docentes como a los estudiantes construir marcos de referencia que ayuden a crear nuevo conocimiento y a ordenar, tanto como jerarquizar, el caudal de información con los que interactúan.

Los/as colegas daban cuenta de este capital simbólico plagado de significados, puesto que podían posicionarse en un espacio de colaboración para construir y orientar el análisis de la información y las tecnologías disponibles tanto para ellos mismos como para los/as estudiantes. El reto más profundo que atravesaban estaba dado en aquellas subjetividades que giran alrededor de considerar una pérdida de control de la situación evaluativa. En el abrupto cambio hacia esta nueva forma de evaluar –donde las TIC tomaban relevancia– optaban por privilegiar el uso instrumental de las nuevas tecnologías que les permitían poner en circulación la información o mostrarla, y dejaban de lado, en algunos casos, la producción de un nuevo conocimiento. Cuando percibían un espacio de confianza sobre sus propios conocimientos es donde se permitían y les permitían a los/as alumnos/as interactuar con y en los nuevos entornos. Por ejemplo: un docente nos comentó, en una de las tantas charlas que manteníamos por videoconferencia, que usaba muchas "cosas", aplicaciones o herramientas de la *web* para sus clases y le "quedaban lindas", pero primero debía conocerlas, usarlas en su computadora porque "no podía estar aprendiéndolas al lado del alumno". Esto del temor a equivocarse frente al educando no podían admitirlo en una instancia de examen final; por este motivo, si bien la figura del técnico daba muestras de una pérdida de centralidad del dominio en esa instancia, también les permitía no quedar expuestos ante una posible eventualidad técnica.

Indicadores de avance	*Escuela Preuniversitaria ENET N°1 "Prof. Vicente García Aguilera"*	*Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú"*	*Escuela de Arqueología*
Cantidad de exámenes orales (salas virtuales creadas)	120 (ciento veinte)	81 (ochenta y uno)	76 (setenta y seis)
Cantidad de exámenes escritos (aulas virtuales creadas)	38 (treinta y ocho)	16 (dieciséis)	0 (cero)
Plataformas utilizadas durante todo el proceso	Campus Virtual UNCA – e-ducativa – *BigBlueButton* *Google Meet*		
Total de estudiantes evaluados/as	853 (ochocientos cincuenta y tres)	787 (setecientos ochenta y siete)	93 (noventa y tres)
Total de docentes involucrados/as	66 (sesenta y seis)	52 (cincuenta y dos)	21 (veintiuno)
Asesores/as Técnicos/as	13 (trece)	7 (siete)	1 (uno)
Administrativos/as	1 (uno)	1 (uno)	1 (uno)
Documentos protocolares y/u orientadores	**"Protocolo de actuación para exámenes finales virtuales"** **"Nuevo Protocolo de actuación para exámenes finales virtuales"** **"Claves sobre la logística en los exámenes virtuales"** **"Orientaciones sobre la evaluación no presencial en tiempos de distancia social"** **"Recomendaciones para técnicos sobre el proceso de evaluación en modalidad videoconferencia"** **"Recomendaciones sobre las videoconferencias y la importancia en la educación no presencial"**		

TABLA II. Reporte final: la implementación de los exámenes virtuales de mayo 2020 a marzo 2022

Sabemos que la escuela no se limita a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares, también intervienen los tiempos, los comportamientos, las personalidades, las subjetividades, es decir, opera en los modos de sentir, actuar y pensar. Por este motivo, uno de los factores relevantes para llevar adelante esta tarea titánica fue la vocación de todo el cuerpo de gestión y docente de las unidades académicas, la predisposición de los/as alumnos/as, el acompañamiento de sus familias y nuestra propia reconfiguración de la convivencia espacio-temporal entre el teletrabajo y nuestros hogares. Por esta razón, sostenemos que todo desafío fue atravesado gracias a un trabajo en equipo.

Conclusiones

Consideramos que la educación ya no es lo que era. Aún antes de la pandemia por Covid-19, de las redes sociales y de la proliferación de herramientas digitales, la educación ya daba cuenta de nuevos matices o nuevos ecosistemas. Como plantea Mariana Maggio (2020): "[...] el mundo había cambiado aún antes de que se produjera la pandemia" (p. 6). No obstante, debemos tener en claro que no hay garantías ni procesos autoajustables que brinden un piso firme para un hacer pedagógico duradero porque todavía hay mucho por aprender. Las condiciones complejas, difíciles y hasta agotadoras, en que se evaluó desde mayo del 2020 hasta marzo del 2022 en las Escuelas Preuniversitarias y Escuela de Arqueología de la Universidad Nacional de Catamarca, hoy constituyen una oportunidad para construir prácticas evaluativas transformadoras. Somos el equipo que creó e implementó el primer Protocolo de actuación para exámenes virtuales en la provincia, asesoramos y acompañamos a cada directivo, docente y estudiante en un contexto que enmarcaba nuevas demandas y nuevos desafíos. Partimos en todo momento de la premisa de que una tecnología que funciona no asegura necesariamente el éxito porque la tecnología nunca puede ser reducida a un problema técnico, en el sentido de ser una mera instrumentación de metas establecidas. Los desafíos atravesados nos permitieron visibilizar modelos pedagógicos que no tomaban en cuenta la necesidad de incorporar nuevos y variados vínculos, estrategias y territorialidades. Por este motivo, hoy en día

nos encontramos trabajando como equipo y partiendo de la experiencia para profundizar más en el tema, para ajustar estrategias y adoptar marcos teóricos que nos brinden una respuesta a la pregunta: ¿cómo capitalizamos lo vivido? Si bien estamos en busca de la respuesta, tenemos por sabido que los proyectos de integración TIC se planifican teniendo en cuenta que los cambios en la educación no son lineales. Tratamos, en el proceso, con planificaciones flexibles que contemplan las marchas y contramarchas, y nos plantean aproximaciones sucesivas hacia los objetivos que buscamos.

Referencias bibliográficas

Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Prometeo Libros.

Maggio, M. (2020). Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. En *Los equipos de conducción frente al Covid-19: Claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia* (20 pp.). UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2020-06/EDU-equipos-conduccion-Covid-5.pdf

Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento.* Biblioteca Innovación Educativa.

Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: Un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *11*(1), 203-229.

White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitantes y residentes: una nueva tipología para el compromiso en línea. *FirstMonday*, 16(9).

Experiencias educativas durante la pandemia 2020, en la Universidad del Chubut

Angélica Teresa Vieyra
Universidad del Chubut
angietvieyra@gmail.com

Introducción

Cuando las universidades argentinas comenzaron el ciclo lectivo 2020, estalló la pandemia Covid-19 de alcance global. El cambio abrupto de la presencialidad a la virtualidad generó también cambios en las propuestas pedagógicas en el marco de educar en la emergencia: se capacitó a los docentes en herramientas virtuales, se crearon distintos entornos de aprendizaje, algunas de las propuestas comenzaron con diseños pedagógicos iguales a los de la presencialidad trasladados a la virtualidad, dado que la situación lo ameritaba por un tiempo provisional y, posteriormente, se fueron perfeccionando. Había que sostener la continuidad pedagógica para que el derecho a la educación no fuera vulnerado. Con el avance de la pandemia, las prácticas de enseñanza tuvieron que ser replanteadas de modo tal que todo el sistema educativo, durante el transcurso del ciclo lectivo 2020, se vistió de virtualidad, generando el proceso de adaptación de la actividad docente a la modalidad virtual.

Parafraseando a Maggio (2020), la universidad no estuvo exenta de esta situación y tuvo que educar en la emergencia tomando decisiones pedagógico-didácticas-tecnológicas pensando que la situación iba a ser breve. Se modificaron los calendarios académicos, se capacitó a los docentes en el uso de herramientas virtuales, se adaptaron las planificaciones y las prácticas pedagógicas presenciales sufrieron modificaciones en la preparación para sobrellevar la contingencia, acompañar el aislamiento social y, a su vez, mitigar, en lo posible, el desgranamiento con propuestas pedagógicas diseñadas que permitieran a los estudiantes

mantenerse en contacto con los contenidos: "hacer virtual lo que era presencial...", esa era la prioridad y la urgencia, también.

En consonancia con Maggio, Expósito y Marsollier señalan que este proceso tuvo dos aliados fundamentales: ... "los docentes a través de la virtualidad..." (2020, p. 2), diseñando propuestas más flexibles para facilitar los procesos educativos mediante el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación), transformando la enseñanza presencial en remota desde su hogar, desempeñando diversos roles más allá de lo pedagógico.

Por otro lado, De Vincenzi (2020), en coincidencia con Maggio, Expósito y Marsollier agrega que hay que modificar las prácticas centradas en la transmisión solo de conocimientos para dar lugar a estrategias de enseñanza centradas en el diseño de experiencias de aprendizaje, elaborando secuencias de que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo

Coincidentemente, los cuatro autores admiten que fue una necesidad acudir a las TIC como herramientas puestas al servicio de la educación, a modo de respuesta ante la forma abrupta en que la pandemia se apoderó del mundo y de la Argentina toda. Esto también demandó la revisión de los procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales y se constituyó en un desafío que interpeló el rol docente. Algunos se resistieron y otros vieron una oportunidad de cambio.

Estos mismos autores dan cuenta de una "hibridación de la educación", es decir, adaptar la presencialidad a la virtualidad. En un principio, quizás trasladando las prácticas pedagógicas que se realizaban tradicionalmente y disfrazarlas de virtuales para luego crear y diseñar nuevos entornos de aprendizaje utilizando distintas herramientas digitales que generaran aprendizajes auténticos y significativos. Castillo (2020) coincide con esta idea de la hibridación y agrega que, también, se debe tener en cuenta la instancia psicológica que atraviesa las prácticas pedagógicas en un contexto de incertidumbre y que las estrategias de enseñanza mediadas por las TIC no se tratan únicamente de usar dispositivos.

La Universidad del Chubut, la única universidad provincial pública y gratuita en Chubut, no estuvo exenta; la pandemia demandó sus modos de enseñar y aprender en este escenario inédito.

En relación con la temática, este trabajo pretende identificar las experiencias educativas que emergieron en este contexto incierto, inédito, con más preguntas que respuestas, refiriéndose a una temática actual como lo es enseñar en contexto de pandemia y post pandemia, como escenario futuro. No constituye una investigación en sí, sino que la idea fue compartir las experiencias para ser socializadas en el portal de la universidad. Algunos docentes pudieron percibir un reflejo de lo que les estaba pasando, se apropiaron de algunas de las estrategias y se identificaron con los sentires y percepciones.

El eje que se tiene en cuenta es el número tres, referido a prácticas de la enseñanza y, dentro de este, la temática del rol docente y las prácticas de enseñanza en modalidad virtual y las reconfiguraciones de la clase en este contexto. Se enmarca en talleres de intercambio como espacios de intervención que permiten debatir e intercambiar miradas, experiencias, interrogantes ante los nuevos desafíos educativos en la educación superior.

La experiencia

En el segundo semestre del ciclo lectivo 2021, se invitó a los docentes de la institución a compartir sus propias experiencias y la forma que abordaron sus prácticas de enseñanza, atravesadas por el contexto de educar en la emergencia en el Portal de la Universidad del Chubut (http://udc.edu.ar/experiencias-educativas/)

Participaron dieciséis docentes de las extensiones áulicas Rawson, Puerto Madryn y Esquel. Nueve, pertenecientes a la carrera Licenciatura en Enfermería, uno de la Licenciatura en Redes y Comunicaciones y seis de la Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software.

Para participar, completaron una ficha y adjuntaron imágenes de las experiencias con previa autorización de los participantes.


EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DURANTE LA PANDEMIA
Docente:
Extensión áulica:
Asignatura:
Cantidad de alumnos que participaron:
Relato de la experiencia educativa
¿Qué tuvo que modificar/ adaptar en la virtualidad que resultó ser una experiencia
significativa/ innovadora/ que le permitió solucionar alguna problemática de enseñanza?

FIGURA 1. Modelo de ficha a completar por los docentes

Al participar de la propuesta y exponer sus ideas, los docentes realizaron un ejercicio de revisión y posterior reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza y la construcción de nuevos saberes pedagógicos durante la pandemia 2020. Sin pretenderlo, esto abrió posibilidades de búsqueda y generación de nuevos interrogantes en el ámbito profesional, que dan cuenta de distintos modos de trabajo en pandemia, presenta sentidos para debatir la enseñanza, el aprendizaje y los procesos educativos.

La sistematización que surge del análisis de los relatos de experiencias, no solo hace foco en la narrativa sino también en los significados que nos invitan a visibilizar, en un primer momento, las problemáticas que han sido señaladas por los docentes que participaron en la convocatoria. La incertidumbre, el miedo, las dudas aparecen como obstáculos a la hora de acomodarse en un escenario que cambió abruptamente. Incertidumbre compartida respecto del devenir de la crisis sanitaria, la posibilidad de contagios, entre otros.

El cambio imprevisto a la enseñanza *online* y el salir de la zona de confort fue el mayor inconveniente inicial para los docentes. Algunos tomaron esta situación como oportunidad para aprender a dominar las TIC y cambiar las prácticas de enseñanza y otros se negaron al cambio pensando que, después de transitados quince días del aislamiento social, preventivo y obligatorio, todo volvería a la normalidad. Nada más lejos de la realidad. Este segundo grupo intentó trasladar lo que se hacía en la presencialidad a la virtualidad, en una primera tentativa, cargando PDFs y cuestionarios, entre otras estrategias que, posteriormente demandaron cambios, capacitaciones y nuevas formas de enseñar que se fueron ensayando e incorporando. Nada era como antes de la pandemia.

El principal objetivo que los docentes colgaron a sus espaldas fue el de garantizar la continuidad pedagógica. Para ello, aparte de utilizar o contratar servicios de internet, se habilitaron nuevas posibilidades y formatos de enseñanza aprendizaje mediados por las TIC.

El rol docente tuvo que cambiar, atravesado por emociones propias y ajenas y por lo provisorio. La planificación tuvo que adaptarse al contexto, tornarse más flexible, brindando oportunidades variadas para la construcción del saber, sosteniendo las trayectorias académicas reales de los estudiantes.

En todo momento, acompañando el proceso desde lo emocional, lo tecnológico y lo pedagógico, habilitando consultas y formatos para tratar de que la educación a distancia se transformara en distancia cero, para garantizar la permanencia de los estudiantes. La tarea de enseñar y aprender se vio interpelada por las condiciones de conectividad y de acceso, o falta de él, a dispositivos para que los estudiantes pudieran conectarse. En el caso de la Universidad del Chubut, trató de llegar al interior de la provincia, que cuenta con 2 habitantes por km^2, y pueblos en la meseta que no tienen conexión dada la lejanía de los centros urbanos. La equidad estuvo en juego, pero, de todos modos, se intentó proponer alternativas para reducir las desigualdades.

En la virtualidad, las dimensiones de tiempo y espacio se vieron modificadas. Se impuso una ruptura de los modos habituales de concebirlas, cambió el dónde se desarrolla la enseñanza y la evaluación, como así también cuánto dura una clase. El espacio virtual tomó otra dimensión, los docentes temían dar sus clases, ante las cámaras apagadas, a alumnos sin rostro, a quedarse solos ya que no siempre hubo

respuestas del otro lado. No se podían dar clases sincrónicas proporcionales a la cantidad de horas de la asignatura en la presencialidad, las aulas incrementaron el número de participantes, había que pensar estrategias pedagógicas que cubrieran los espacios, que los estudiantes comprendieran los temas, sondear los saberes previos, aclarar dudas, grabar las clases, corregir los trabajos y entregar devoluciones, entre otros menesteres. No obstante, los docentes participantes de la convocatoria, detallan también las oportunidades que trajo consigo esta situación de educar en la emergencia.

Por un lado, el despertar de la creatividad docente, al seleccionar los entornos de aprendizaje, las actividades, los materiales y recursos didácticos virtuales. Asimismo, el aprendizaje continuo y superador en la utilización de distintos soportes, los nuevos modos de evaluar, el diseño de propuestas contextualizadas, el nuevo rol docente en el acompañamiento de las trayectorias académicas, la planificación flexible, la optimización del tiempo, la articulación entre asignaturas y/o carreras, las ventajas del aprendizaje ubicuo, entre otros.

También resaltan que fue muy importante recibir capacitaciones por parte de la universidad para apropiarse de herramientas virtuales y los *webinars* realizados por el servicio de acompañamiento pedagógico para promover y asistir el aprendizaje de los estudiantes y mejorar las prácticas de enseñanza.

Conclusiones

Según Britos (2021 citado en Harf, 2021), el desafío de resignificar lo que supone enseñar exigió a los docentes repensar aspectos relativos a la práctica diaria en las aulas. La educación virtual implica cambios en las prácticas docentes; el docente no es la única fuente de información: existe un universo más allá del aula.

La mayor parte de los docentes aprendieron a usar las plataformas tecnológicas, mantuvieron el contacto con los estudiantes, formularon propuestas, desarrollaron materiales, hicieron encuentros en vivo, enviaron actividades y evaluaciones y las corrigieron, sostuvieron la continuidad pedagógica con sus conexiones a internet. Enseñar en tiempos de pandemia se convierte en una oportunidad que debe

ser aprovechada para repensar también la tarea docente, pero... ¿por dónde empezar?

Sería interesante trabajar hacia el interior de la universidad en propuestas superadoras desde la labor con otros, tales como:

- pensar la lógica de la educación bimodal, creando propuestas híbridas e integradas centradas en el desarrollo de capacidades, buscando propuestas que impliquen educar en la diversidad.
- Articular asignaturas y compartir espacios áulicos virtuales con otros docentes.
- Generar espacios de reflexión sobre las propias prácticas docentes (Investigación-acción).
- Priorizar contenidos sin dejar de lado la calidad.
- Diseñar enfoques nuevos alentando la comprensión, la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración.
- Revisar la evaluación sin reducirla al examen.
- Revisar tiempos, coherencia entre lo virtual y lo presencial.
- Integrar saberes y posturas.
- Utilizar la tecnología en función de la enseñanza.
- Diseñar dispositivos de retención para recuperar estudiantes que han interrumpido sus trayectorias académicas durante la pandemia.
- Organizar seminarios y capacitaciones respecto a investigación educativa como mejora de las prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Castillo, L. M. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(ESPECIAL), 343-352.

De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate universitario*, *8*(16), 67-71.

Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, *22*(39). https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

Harf, R., Azzerboni, D., Zorzoli, N. y Sánchez, S. (2021). *Nuevos escenarios educativos: otra gestión para otra enseñanza. 50 iniciativas*. Noveduc.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, *9*(2), 113-122.

Serafini, R. (2021). *Experiencias pedagógicas en pandemia*. Editorial Biblos.

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, *26*(2), 115-153.

PARTE III

Comunidad de práctica virtual. Una oportunidad para la formación de docentes reflexivos

Gisela Vanina Acosta Beiman
Instituto de Educación y Conocimiento, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
gvacosta@untdf.edu.ar

Nancy Edith Fernández-Marchesi
Instituto de Educación y Conocimiento, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
nfernandez@untdf.edu.ar

Introducción

El taller que se denomina "¿Cómo convertir recetas de laboratorio en diseños experimentales?" formó parte del proyecto de extensión AREMUS, el cual se articulaba con el proyecto de investigación denominado "Las actividades prácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales y en la Matemática". Ambos se implementaron en el seno del grupo GIECIN[1] durante el trienio 2019-2021 con sede en el Instituto de la Educación y del Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, en adelante UNTDF. Este taller fue destinado a docentes de nivel Primario y se vio cruzado por la coyuntura de la pandemia mundial, pero a la vez, se vio fortalecido por los aprendizajes en vivo alcanzados durante este periodo pandémico al implementar un dispositivo denominado Comunidad de Práctica Virtual.

En el contexto de transición entre la pandemia y la pospandemia de Covid-19 y su consecuente aislamiento preventivo, y luego la alternancia entre lo virtual y lo presencial, devinieron dificultades para

[1] GIECIN: Grupo de Investigación en Educación en Ciencias Naturales.

sostener la continuidad de la enseñanza del área que pusieron en jaque las estrategias y las fuentes de información usadas tradicionalmente en la tarea docente. En este marco es que surgió el taller, en el momento en el que se produjo un significativo aumento de divulgación de contenidos científicos en medios de comunicación masivos, sin que esto implicara una mayor posibilidad de comprensión y participación activa en las discusiones.

Durante el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio), tanto docentes como estudiantes que habitaban las instituciones educativas dejaron de hacerlo. En esos lugares se generaban encuentros que, de carácter más o menos formal, se producían compartiendo espacios comunes de intercambio y que se fueron diluyendo. Aunque surgieron otros espacios, otros encuentros y formas de colaboración que tuvieron lugar en la virtualidad, se generaron procesos diferentes respecto del trabajo docente, y toda la dinámica escolar fue atravesada por la dinámica pandémica (Maggio, 2021).

En este sentido, se volvió necesario focalizar en nuevas herramientas que se vincularan con la educación, como son los recursos digitales. Los y las docentes tomaron la responsabilidad ineludible, de forma implícita e inmediata, de educar en línea y a distancia. Esto implicó que la herramienta que permitió que se llevara a cabo el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje fuera la computadora u otro artefacto electrónico (celulares, tablet) con similares características, a través de una comunicación no necesariamente sincrónica, y con distintas herramientas que acompañaron la virtualidad (Churchill, 2004).

Según Fernández-Marchesi y Acosta-Beiman, (2021), las Ciencias Naturales, como área en la educación primaria, debe tener un importante protagonismo en virtud de que los contenidos que allí se abordan son la clave para poder interpretar los fenómenos y los procesos biológicos, físicos y químicos que impactan en las vidas de las infancias en tiempos de ASPO. Las actividades que se plantearon en esta etapa deberían fomentar el pensamiento crítico a través de la construcción de saberes escolares de Ciencias Naturales.

En este sentido, los Diseños Curriculares de la Provincia sostienen que es necesario repensar la planificación del área de Ciencias Naturales (CN), muchas veces relegada frente a las demás. Democratizar el conocimiento científico implica una educación básica de CN para la to-

talidad del estudiantado como parte de la educación general. Una educación para todos y todas requiere estrategias que operen sobre la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, además de tener en cuenta las diferentes trayectorias escolares previas (sostenidas, intermitentes o de baja intensidad) (Ministerio de Educación, 2014). Abordar este enfoque permitirá reconstruir las concepciones iniciales con las que observan e interpretan el mundo natural, teniendo como referencia los modelos científicos escolares y que posibilitan el aprendizaje de aquellos saberes con los que deben contar las infancias para continuar con su escolaridad en una trayectoria cercana a la teórica (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

Así fue que, docentes de educación primaria se vieron frente a la demanda de actuar y dar respuestas a preguntas, inquietudes e interés por saber más sobre fenómenos que se produjeron durante la pandemia de COVID 19. Esto generó que los y las docentes tuvieran que reflexionar para atender a dichas demandas. De esta forma se entiende que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales es parte de la formación integral del estudiantado; atravesada por el contexto del momento social genera enfoques educativos y contextos de enseñanza diversos (Adúriz-Bravo et al., 2011).

En este taller, propusimos abordar la planificación de una secuencia didáctica del área de las Ciencias Naturales, pensando en la selección de los contenidos, a partir de una pregunta investigable que dialogara con los criterios y recortes que priman a la hora de seleccionar los contenidos para interpelar cuáles son más potentes para garantizar la progresión y la continuidad educativa en términos científicos. En este último tiempo fue posible observar la delicada situación en la que se encuentra la alfabetización científica en la comunidad en general, por lo que se deben profundizar y fortalecer los procesos de comunicación de las ciencias (falsas noticias científicas), que suelen tener más influencia sobre la comunidad que la información científica.

Es así que, se tuvo como objetivos generar espacios de reflexión conjunta para el mejoramiento del aprendizaje de las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnologías en el nivel primario y promover acciones de desarrollo profesional docente situado, para instalar nuevas y mejores prácticas de enseñanza de las Ciencias y la Tecnología en el nivel primario. De esta forma, se fortaleció el desarrollo profe-

sional docente mediante seminarios de formación disciplinar y didáctica y se construyen y diseñan, de forma conjunta con los equipos docentes, secuencias didácticas (SD) de asignaturas de Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología de nivel primario que promuevan el desarrollo de la competencia científica.

Relato de la experiencia: el Taller

El taller se difundió a través de las redes sociales de la UNTDF; también se utilizó el correo electrónico de AREMUS[2] para establecer el contacto con la mayor cantidad de docentes, que están guardadas en la listas de difusión. Además, se generó un formulario de *Google* en el cual los y las docentes se inscribieron. Se promovieron espacios al estilo de "comunidades de prácticas" (Wenger, 2001) con el objeto de elaborar colaborativamente secuencias didácticas mediante la conformación de equipos de docentes de nivel secundario e investigadoras de la UNTDF.

Si bien algunos autores (Coll et al., 2007) proponen la denominación de "comunidades virtuales de participación" (CVP), que se organizan en torno a una práctica específica en este caso particular, se entiende como "Comunidad de Práctica Virtual (CPV)" al dispositivo que se diseñó debido a los protocolos sanitarios vigentes al momento de realizar el taller. No obstante, se aplicaron algunas de las acciones sugeridas por estos autores para la modalidad "comunidades virtuales de participación" (CVP) incentivando la generación de confianza entre los y las participantes de las CPV.

El taller se llevó a cabo bajo la doble modalidad virtual: encuentros sincrónicos y un apoyo asincrónico a través del aula virtual *Moodle* durante dos meses, con una carga horaria de 60hs reloj. Si bien se inscribieron setenta y dos docentes, solo llegaron al final del trayecto doce participantes de Ushuaia, Río Grande y de Esquel. Al finalizar el taller se concretaron cinco secuencias didácticas

Los contenidos abordados en el taller se detallan en la tabla 1.

---

[2] El proyecto de extensión AREMUS cuenta con una base de datos de contactos de docentes de distintos niveles, medio por el cual se difunde información de cursos, capacitaciones y talleres que se brindan a la comunidad educativa

Encuentros	*Contenidos abordados*	*Actividades realizadas*
1	Las actividades prácticas como recetas. Errores más comunes al elaborar una actividad de laboratorio.	Presentación del taller y de docentes que participan en el mismo. Formación de grupos.
2	Qué es un diseño experimental y cómo se organiza	Presentación de preguntas investigables y redacción.
3	Los tipos de actividades de laboratorio. Elementos y materiales de laboratorio y sus posibles reemplazos.	Escritura colaborativa de secuencias didácticas.
4	La importancia de las actividades de laboratorio para la educación en ciencias en el nivel primario.	Escritura colaborativa de secuencias didácticas
5	El proyecto de laboratorio y su puesta en práctica.	Escritura colaborativa de secuencias didácticas
6	Cómo elaborar diseños experimentales para el nivel primario.	Escritura colaborativa de secuencias didácticas
7	Secuencias didácticas con todos los aportes del Taller.	Escritura colaborativa de secuencias didácticas
8	Secuencias didácticas con todos los aportes del Taller.	Escritura colaborativa de secuencias didácticas

TABLA 1 Resumen de encuentros. Contenidos y actividades realizadas durante los encuentros

Reflexiones finales

Este espacio del taller permitió a las y los docentes participantes vincularse en un espacio virtual, donde no solo se puso en juego lo disciplinar y didáctico, sino también las competencias que poseen en el uso de la plataforma digital utilizada (*Moodle*). Si bien durante el proceso de escritura de la SD se desenvolvieron con soltura y seguridad en sus capacidades pedagógico-didácticas, en los momentos de puesta

en común de cada encuentro manifestaban la necesidad de contar con estos espacios de aprendizaje colaborativo ya fueran presenciales o virtuales en los que pudieran elaborar de forma conjunta propuestas didácticas. En este sentido, como expresan Fernández-Marchesi et al., (2022), si se entiende que el conocimiento es un proceso de construcción social elaborado en forma continua y permanente, que responde a las necesidades de una sociedad cambiante, se requiere la estimulación de la comunicación entre pares que crean redes de intercambio y colaboración en torno a intereses comunes.

Tal como sostienen Fernández-Marchesi y Acosta-Beiman (2021), la tarea docente en educación primaria en Tierra del Fuego AeIAS, se visualiza solitaria y fragmentada, y esto aún se evidenció más durante el ASPO. Además, los escasos lineamientos jurisdiccionales y la dificultad para disponer de tiempos extra a las clases para el diseño de propuestas didácticas, con la ausencia de materiales didácticos, la infraestructura inadecuada y la inestabilidad laboral, no se fortalecen equipos de trabajo institucionales que permitan la construcción colectiva de propuestas de enseñanza comprometidas con los contextos existentes en las escuelas fueguinas, aun con las herramientas digitales disponibles y la virtualización de la educación aunque tal como menciona Maggio (2021), la virtualidad inauguró otras nuevas formas de exposición que, no solo no se pudieron anticipar, sino que sorprendieron a los propios actores, que vieron en ellas alteradas las condiciones en las que sucedió su trabajo, aunque cada tarea trajo oportunidades para pensar de otro modo y para concebir transformaciones que generaran prácticas que resulten profundamente inclusivas, justamente lo que los sistemas educativos venían necesitando, desde mucho tiempo antes de que se iniciara la pandemia.

En este marco, desde el grupo de investigación GIECIN, se propuso construir espacios de trabajo virtuales con encuentros sincrónicos y asincrónicos y acompañar en la formación de las y los docentes en el uso de herramientas TIC, lo que dio sus frutos en la elaboración, de forma conjunta y virtual, de secuencias didácticas para la puesta en el aula en momentos de presencialidad.

La estrategia de “Comunidad de Práctica Virtual (CPV)” se visualiza como una oportunidad para el trabajo reflexivo y continuo de los equipos docentes tanto institucionales como inter institucionales.

Consideramos que, de implementar modalidades de este tipo, se podría romper con la tradición de la "soledad del aula" y generar más y mejores espacios de diálogo, construcción colectiva y procesos reflexivos. En este sentido, se conciben como una oportunidad inestimable para promover la dialéctica teoría-práctica, desde una perspectiva que permita promover procesos reflexivos y recursivos de diseño y planificación didáctica (Fernández-Marchesi y Costillo-Borrego, 2020; Perrenoud, 2004).

Referencias bibliográficas

Adúriz-Bravo, A., Gómez Galindo, A. A., Rodríguez Pineda, D., López Valentín, D., Jiménez Aleixandre, M. P., Izquierdo Aymerich, M., y Sanmartí Puig, N. (2011). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Secretaría de Educación Pública.

Churchill, A. (2004). *Ensuring Quality in Online Higher Education Courses*. Center for Education Policy. www.umass.edu/education/cep

Coll, C., Bustos, A., y Enge, A. (2007). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.

Fernández-Marchesi, N. y Acosta-Beiman, G. (2021). Enseñar Ciencias Naturales en el nivel primario durante la pandemia por Covid-19 en el extremo sur. *Revista de Educacion en Biología*, *Especial*, 504-506.

Fernández-Marchesi, N. y Costillo-Borrego, E. (2020). Evolución de las concepciones docentes sobre las actividades prácticas de laboratorio a partir de una formación de posgrado reflexiva. *Investigações Em Ensino de Ciências*, *25*(3), 252-269.

Fernández-Marchesi, N. E., Acosta-Beiman, G. y Almirón, F. (2022). Proceso de reflexión con docentes de Ciencias Naturales mediante una comunidad de prácticas. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 123-140.

Maggio, M. (2021). Docentes en pandemia. *Por Escrito. Revista temática sobre Infancia y Educación*, *14*, 8-15.

Ministerio de Educación. (2014). *Diseño Curricular Provincial Educación Primaria*. Provincia de Tierra del Fuego Antartida e Islas del Altlantico Sur.

Ministerio de Educación de la Nación (ed.). (2016). *Nucleos de Aprendizajes prioritarios. 2º ciclo educación primaria*. Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Graó.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidos.

Educación a distancia, el porqué del encuentro. La relevancia del vínculo intersubjetivo

Adriana del Valle López
Universidad Católica de Santiago del Estero
adrianalopez33@yahoo.com.ar

Nora Estela Loto
Universidad Católica de Santiago del Estero
noraestelaloto@gmail.com

Ileana Amelia Villavicencio
Universidad Católica de Santiago del Estero
ileana.villavicencio@ucse.edu.ar

Introducción

Asociado al campo de la educación y a la especificidad de las prácticas de enseñanza, la subjetividad se presenta como una categoría teórica nueva y se constituye en un concepto complejo en el que convergen diferentes campos epistémicos. Desde el trabajo que nos ocupa, rescatamos el concepto de subjetividad desde una perspectiva no solo psicologicista, sino también histórico-cultural. Es decir, la subjetividad, siguiendo a González Rey, no es concebida:

> como una esencia estática e intrapsíquica, sustancializada en ciertas formas concretas de la psique humana, sino como un proceso que representa una forma diferente de constitución de lo real, caracterizada por la constitución de sistemas simbólicos, de significación y de sentido en los que aparece constituida la experiencia humana (2002, p. 2).

La teoría sociohistórica, de la que Vigotsky se erige como referente exponencial, posibilita reconocer que las condiciones de educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Situaciones que son posibles, o no, de producir desarrollo, según

sea la naturaleza del vínculo intersubjetivo que, como actores mediadores entre el conocimiento y el estudiante seamos capaces de generar.

Desde este encuadre, la presente producción pretende dar cuenta de la potencialidad que el encuentro sincrónico –vehiculizado desde plataformas como *Zomm, Meet,* entre otras– tiene como herramienta tecnológica puesta al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. El encuentro sincrónico es entendido como el espacio de encuentro e interacción entre docentes y estudiantes y pares académicos en tiempo real (videoconferencia), a través de dispositivos como el computador, la tableta o el celular.

Nuestro desempeño como docentes de la modalidad de EAD de la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE), en ofertas educativas destinadas a adultos con titulación superior, nos mueve a problematizar el lugar que ocupa la dimensión de lo subjetivo en las prácticas de enseñanza. Desde esta inquietud, focalizamos en la necesidad de la atención "del otro" y de la generación de vínculos intersubjetivos, como principios inherentes al acto educativo. Nos interpeló el hecho de que esta consideración de la alteridad se percibe generalmente atenuada en las propuestas educativas mediadas por entornos virtuales. Consideramos que la irrupción del encuentro sincrónico aparece como un recurso que permite paliar esta atenuación y que se constituye como herramienta impostergable de la EAD, en clave de una didáctica subjetivada.

Nos situamos como docentes de la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE) en la modalidad virtual, desde hace aproximadamente ocho años, con ofertas académicas de Ciclos de Complementación que tienen como destinatarios a adultos que ya cuentan con titulaciones previas. En virtud de este desempeño, adherimos a la valoración incuestionable de que la EAD forma parte del ámbito educativo en cualquiera de los tramos de la formación académica. La EAD tiene formas, mandatos, arquitectura tecnológica, configuraciones, en las que pudimos constatar a diario que prevalecen recursos de la digitalidad potentes (diseño didáctico, foros, mensajería interna, *wiki*, tareas, cuestionarios, entre otros) y funciones técnicas y pedagógicas encarnadas en una diversidad de actores (administradores, "contenidistas", tutores, asistentes informáticos, entre otros).

La EAD, en su largo recorrido histórico, conoció desde las formas del libro y otras producciones mediadas por la imprenta, la correspondencia en sus diferentes soportes (fascículos, cuadernillos, etc.), programas radiales, televisivos, hasta las sofisticadas formas de virtualidad a las que asistimos desde la década de los setenta.

Respecto de la institución a la que representamos, el inicio de la Universidad Católica de Santiago del Estero, en adelante UCSE, en la bimodalidad, data de 1993, con la creación del Programa de Educación a Distancia (PEAD). Más de una década después, se convierte en el antecedente de creación del actual Sistema de Educación Multimodal, SEM, por Resolución de Consejo Superior Nº 150/12. El SEM UCSE ha sido validado como Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) por Resolución Ministerial Nº 198/2019. La bimodalidad se instala como una herramienta estratégica del desarrollo institucional, a la luz de tendencias y necesidades de la Educación Superior, identificadas colectivamente en los procesos de evaluación y planeamiento instituidos desde 1997, en UCSE. Desde entonces, la EAD fue desarrollando estructuras, organización, instrumentos y procedimientos, enriqueciendo sus propuestas académicas. Sin embargo, no es nuestra intención ahondar en este largo camino recorrido. Pero sí focalizar en que, en esta vasta tradición de la EAD, los intercambios por amplia mayoría son asincrónicos: la comunicación opera "en diferido", las dilaciones suelen estar a la "orden del día", en consonancia con un principio incuestionable para esta modalidad: "el uso autónomo del tiempo".

El año 2020 marca para la humanidad un hito en cuanto a la conmoción de tener que "habitar" una pandemia. La educación se "virtualiza" mundialmente. Sin embargo, otro es el foco sobre en el que pretendemos enfatizar: la pandemia también marcó un hito para la tradición de la EAD, inauguró un antes y un después con la aparición de un dispositivo que "llegó para quedarse" y que en la actualidad ya echó raíces: el encuentro sincrónico. En efecto, asistimos a la aparición de plataformas de comunicación sincrónicas, plataformas para videoconferencias, a saber: *Jitsi Meet, Zoom, Skype, Cisco Webex, Microsoft Teams, Meet*, etc. que se han multiplicado como consecuencia de la pandemia y la cuarentena, con resultados muy beneficiosos ya que facilitan la comunicación e interacción entre alumnos y docen-

tes, familias y escuela. Mediante su uso, hicimos posible grabar, compartir pantalla, poner emoticones y *chatear*, herramientas muy útiles a los efectos de la enseñanza y del aprendizaje. Además, dichas videoconferencias pudieron ser transmitidas por las redes sociales, especialmente *Facebook* y *YouTube*. Estas plataformas aparecen y se implementan con intencionalidades didácticas diversas: desde el solo "dictar la clase" es decir, ejercitar el "oficio" desde el formato de clase tradicional y verticalista, o el de convertirse en el espacio en el que se habilita la presencia y la palabra, para que sean convocadas las dudas, las inquietudes y los planteos, que necesitaban de perspectivas y análisis plurales y conjuntos. Esta segunda perspectiva es la que nos ocupa en el presente desarrollo.

La pregunta que nos convoca es el porqué de la aparición y raigambre del "encontrar-nos en sincronía". Nos preguntamos en el porqué de la necesidad de la presencia no figurada, de la mirada vívida, del acercamiento, de la palabra que se habilita en simultáneo y que genera el diálogo genuino. Se trata de un diálogo que verdaderamente le da el lugar al otro, que sopesa espacios de autoridad, que se "horizontaliza" y que nos llama a lo comunitario y a lo participativo. Un diálogo que nos hace estar realmente de a dos, que inaugura "el vivo", el momento que pone en valor el tiempo real, el estar en simultáneo. Un diálogo que respeta la alternancia, que invita y convoca a pensar juntos, que diluye pantallas, que desvanece distancias y que nos atraviesa como sujetos.

Al decir de Bambozzi (2020):

> Las investigaciones exploratorias (encuestas, cuestionarios, y demás instrumentos) que se han utilizado en este tiempo para conocer el estado de situación de los estudiantes y sus familias dan por resultado que estos no valoran en primer lugar el carácter innovador de una clase, los recursos utilizados, las distintas estrategias didácticas y motivacionales utilizadas (por cierto, todas dimensiones valiosas) **sino la actitud docente por estar presente, por no abandonar a los estudiantes, por demostrar de forma explícita, esta intencionalidad de construir un espacio para habitar, es decir, por salir a buscarlos.** No aparece en primer lugar si el docente utilizó *Power Point, Prezi, podcasts*, videos, etc. (insistimos: todos importantes en el proceso de apropiación crítica del conocimiento puesto a disposición a los fines de la enseñanza y el aprendizaje), **sino *si el docente***

> ***estuvo ahí*, presente, alojando, haciendo tiempo y espacio. En definitiva, la alteridad como deber y desafío** (p. 2). (El destacado es del autor)

El encuentro sincrónico posibilitado por las bondades de cualquiera de las plataformas en uso, viene a decirnos algo que es sustantivo: que la alteridad, el otro, los otros se convierten en una dimensión constitutiva de la virtualidad y que, en consecuencia, le otorgan una nueva impronta a la EAD. Una práctica de la enseñanza que nos desafía a pensar, "la imposibilidad de que el acto educativo acontezca sin **alojar, hospedar, recibir, invitar a los otros**" (Bambozzi, 2020, p. 2).

Consideramos que no es una cuestión menor el hecho, tan cristalizado hoy, de representaciones institucionales y profesionales que depositan el foco de los logros de la virtualidad, en la dimensión de la infraestructura y los soportes tecnológicos, en el manejo de herramientas y aplicaciones (por cierto, recursos imprescindibles). Pensemos incluso que las capacitaciones y las instancias de desarrollo profesional, destinadas a potenciar la educación desde la modalidad virtual, pasa por instrumentar en el logro de la experticia en competencias digitales, sin poner como escena prioritaria el acto pedagógico en sí.

Sin duda, el posicionamiento que nos mueve es el de atender a posturas que ponen en valor las relaciones vinculares que se asumen conjuntamente con una concepción pedagógica. Por ello, se hace necesario plantear una pedagogía que reconozca la importancia de las interacciones, los vínculos que generan, la importancia de las redes de apoyo, la presencia de escenarios para intercambios dialógicos genuinos.

> Una pedagogía que asuma la construcción de las subjetividades desde la perspectiva relacional; capaz de generar un saber acerca de los vínculos que se constituyen en la cotidianidad de la vivencia, para comprender que lo más humano es lo que está en juego (Jiménez Rodríguez, 2017, p. 80).

En consecuencia, es oportuno entender cómo se van configurando tanto el sujeto que enseña como el que aprende, a partir de los intercambios que se presentan en las propuestas didácticas en las cuales interactúan y se involucran. Souto (2009) considera que:

> El sujeto se hace sujeto en y por la relación con otros, en un espacio a la vez construido por los sujetos y constructor de los sujetos y de su subjetividad. La intersubjetividad se refiere a ese espacio, zona en común, donde la transicionalidad (Winnicott, 1986) es posible. La construcción de lo intersubjetivo se hace en el entrecruzamiento de diversos registros: simbólico, imaginario, real y es desde ellos que lo intersubjetivo toma una profundidad conceptual singular. En ese espacio el sujeto emerge como sujeto humano, su subjetividad se construye y se despliega a partir del lazo con otros, lazo a la vez social, afectivo, deseante, cognitivo, corporal (p. 441).

Este atravesamiento, este develamiento de la alteridad, del cuidado del otro, como inherente al acto educativo, también en la virtualidad, modificó nuestros modos de hacer docencia en la educación a distancia. Nos interpeló sobre la necesidad de atender y cuidar lo vincular, y de que no se desvanezca el lugar de hospitalidad que también debe darse desde la pantalla. Comenzamos a advertir que una pedagogía del vínculo se impone como necesaria.

> La propuesta de una pedagogía del vínculo pretende trabajar sobre nexos de transformación y elaboración, sustentados en una apertura hacia los otros. Es decir, una pedagogía que se construye entendiendo lo intersubjetivo, configurado como interacciones que devienen lazos vinculares que se generan en el hecho mismo de la relación. Esta posibilidad se estructura a partir de nociones como natalidad y hospitalidad, en el sentido de comprender que cada ser humano es una esperanza para el mundo y requiere de acciones de acogida y protección. Alteridad, asumida como la responsabilidad por ese Otro que se me aparece como un rostro para interpelarme. Experiencias pedagógicas como espacios relacionales en donde se manifiesta la posibilidad de la natalidad, la hospitalidad y la alteridad (Jiménez Rodríguez, 2010, p. 81).

Las ocupaciones pasaron a movernos de la correspondencia directa entre presencialidad y virtualidad y a la necesidad de reconfigurar una práctica de enseñanza de la que obteníamos “rédito pedagógico”, por decirlo de algún modo, pero que nos llevó a convencernos, día a día, de que los diseños didácticos más logrados para ser cargados en el aula y los recursos digitales más sofisticados, no eran suficientes para atender a las condiciones “desterritorialización” –

desde donde la idea de una "universidad sin fronteras" , acuñada en la agenda de Guadalajara en el lejano año 2010, es inevitable– y de lejanía vincular con el otro a las cuales, con frecuencia, nos enfrenta la modalidad virtual. La idea que nos direcciona es la de Urbano y Yuni cuando sostienen: "la tramitación del conocimiento en saber supone la asistencia y el auxilio del otro a través del sostenimiento de una experiencia intersubjetiva" (2008, p. 85).

Una demanda inédita, para nosotras, fue la de comenzar a establecer y programar encuentros sincrónicos con días y horarios establecidos. Encuentros que fueron tomados con ciertos recaudos desde lo institucional y lo personal, pues se trataba nada más y nada menos, que de salir de aquel principio intrínseco de la EAD que enfatiza en la regulación en los usos autónomos del tiempo de los estudiantes. Estos encuentros sincrónicos, que comienzan con la aparición en pantalla de invitados tímidos y expectantes, empezaron a poblarse hasta "agotar las localidades", y a formar parte impostergable de la propuesta didáctica.

A través de estos encuentros en simultáneo, nos hicimos conscientes de que algunas estrategias didácticas y procesos cognitivos, ya difíciles de hacer aflorar en las clases convencionales de la modalidad presencial, –y más aún desde la virtualidad–, se materializaban en esta nueva comunidad "en vivo", que la pantalla nos inauguraba. Nos referimos a dos de ellos: la retroalimentación y la metacognición. En este nuevo escenario didáctico, fue posible desplegar retroalimentaciones formativas (Anijovich, 2010) explicitadas de forma mucho más lograda que a través de las posibilidades de las escrituras que nos generaba el aula virtual a través del *chat*, los foros o la mensajería interna. De igual manera, una circulación de la palabra más fluida y elocuente nos permitió desarrollar procesos metacognitivos (Flawell, 1993; Gardner, 1987, entre otros) más potentes, al promover prácticas reflexivas más profundas y fundamentadas que solo son posibles cuando el diálogo genuino se materializa y el derecho a la palabra se habilita para todos en un clima de distención y de verdadera comunidad de aprendizaje. Los encuentros sincrónicos pasan a convertirse en dispositivos demandados por los estudiantes que ven en ellos las ventajas de apropiaciones conceptuales logradas, de vínculos interpersonales estrechos y operativos. Del mismo modo, en la comunidad

de docentes comienza a ponerse en valor la oportunidad de materializar una propuesta didáctica atractiva y redituable pedagógicamente.

Conclusiones

Como se advirtió, a lo largo de nuestra exposición nos encaminamos a ahondar en la relevancia del vínculo intersubjetivo a la hora de promover prácticas de enseñanza conducentes, desde la formación académica, en la modalidad de EAD. Desde esta perspectiva, la implementación del formato de "encuentros sincrónicos" se convierte en un aporte sustantivo. Nos importó enfatizar en cómo las plataformas digitales que posibilitan estos encuentros en simultáneo, irrumpen con fuerza desde hace dos años y se arraigan en los más variados escenarios de nuestra vida social, profesional y personal. Los encuentros sincrónicos invaden y se posicionan como un recurso poderoso en la dinámica de la virtualidad y reconfiguran las prácticas de enseñanza en este entorno. Son estos los que nos movilizan como formadoras y docentes de la EAD, a hacer posible que, en la enseñanza, la dimensión de lo humano y de lo vincular se vuelvan acontecimiento.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Bambozzi, E. (2020). *Pensar los nuevos procesos educativos en términos políticos.* UNC.

Flawell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Visor.

Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. Paidós.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.

Jiménez Rodríguez, M. (2017). Las relaciones intersubjetivas como vía de inclusión y construcción del sujeto en la escuela. *Nodos y Nudos*, *5*(43), 77-86.

Red Universia (2010). *Agenda de Guadalajara* "Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *1*(2), 124-131.

Souto, M. (2009). *Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber*. Educação.

Urbano, C. y Yuni, J. (2008). *Procesos formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva en Formación docente: complejidad y ausencias*. Editorial Encuentros.

“Lección de *Moodle*” para la enseñanza de la Óptica geométrica

María Natacha Benavente Fager
Universidad Nacional de San Juan
nbenavente@unsj.edu.ar

Adriana del Carmen Cuesta
Universidad Nacional de San Juan
adricuesta@unsj.edu.ar

Lucía Analis Belzagui Moral
Universidad Nacional de San Juan
lulibelzagui3@gmail.com

Introducción

En el año 2021, en la cátedra de Física II de las carreras de Ingeniería Eléctrica, Electromecánica e Industrial, se decidió implementar una modalidad de enseñanza mixta que implicó el trabajo a través de un aula virtual en la plataforma educativa *Moodle*, dentro del campus virtual de la Universidad Nacional de San Juan, junto con actividades presenciales con los estudiantes. Este nuevo escenario educativo, surgido a partir de la pandemia por Covid-19, planteó la necesidad de crear recursos educativos que tuvieran la suficiente versatilidad para ser utilizados tanto en clases virtuales como en modalidad mixta (presencial-virtual).

Ante esta necesidad detectada, y tomando en consideración otros factores del contexto educativo como:

- Problemas para realizar prácticas de laboratorio presenciales por la obligatoriedad de cumplir con medidas de distanciamiento.

- Habituales dificultades de los estudiantes en el estudio de la óptica geométrica, es que se decidió elaborar un recurso educativo sobre el tema *lentes delgadas* con la herramienta **Lección de *Moodle***.

La herramienta Lección de la mencionada plataforma educativa es muy útil ya que permite diseñar materiales donde se integra la exposición de contenidos con el planteo de actividades de aprendizaje.

La Lección de *Moodle* aportó una instancia de aprendizaje que permitió a los estudiantes trabajar en actividades *online* con diferentes formas de representación como:

- videos enriquecidos con datos y animaciones sobre fenómenos ópticos (realizados en el laboratorio de la Facultad de Ingeniería),
- simulaciones interactivas,
- imágenes
- textos.

Para su elaboración se realizó una selección de contenidos, objetivos de aprendizaje, estrategias y actividades de acuerdo con las necesidades detectadas en el contexto de enseñanza y en los estudiantes.

En términos didácticos, la lección de *Moodle* brinda numerosas ventajas:

- Posibilita la integración de contenido en diferentes formatos (video, imágenes, texto, simulaciones).
- Brinda interactividad gracias a las actividades que se pueden incluir.
- Facilita una experiencia adaptativa y personalizada, ya que el recorrido tiene que ver con las diferentes respuestas que da el estudiante. En caso de respuestas erróneas, el estudiante es redireccionado a páginas de información.
- Permite la práctica repetida y la revisión del contenido que se necesita reforzar.

La mayoría de los estudiantes expresaron que esta herramienta les resultó útil y sencilla de utilizar y que les ayudó a comprender los conceptos abordados.

Marco Teórico

La elaboración de material didáctico para Física II en formato digital responde a una concepción de aprendizaje determinada. Consideramos como referencia la idea de que el aprendizaje "implica una transformación en el individuo" (Salgado, 2016, p. 6) y se produce en la interacción de la persona con el mundo que la rodea. Todo recurso educativo elaborado responde a una práctica pedagógica y a su vez refiere a una determinada concepción sobre el aprendizaje.

Constructivismo

En el constructivismo, referentes como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Howard Gardner plantearon posturas complementarias que coinciden en la idea de que es el sujeto quien construye activamente el conocimiento (Salgado, 2016).

Para el constructivismo, el sujeto construye activamente el conocimiento en relación con sus estructuras internas y también al ambiente externo en el que se desenvuelve, tomando en consideración que el objeto de conocimiento debe ser significativo para el sujeto que aprende. El "medio" que menciona el constructivismo hoy en día aporta un cúmulo de información y de posibilidades comunicativas que años atrás no existían y ahora determinan la forma en que aprendemos, pensando en las nuevas oportunidades que surgieron gracias a la tecnología para guiar e incrementar el aprendizaje.

Estilos de aprendizaje

Felder y Brent (2005) afirman que los estudiantes poseen diferentes estilos de aprendizaje y se centran en diferentes tipos de información, de acuerdo con esos estilos. Si bien no hemos hecho un análisis pormenorizado de los estilos preferentes de aprendizaje de nuestro grupo de estudiantes, bajo alguno de los modelos existentes de estilos de

aprendizaje en la enseñanza de la ingeniería (MBTI, Kolb, Felder y Silverman, entre otros) a la hora de pensar en las estrategias a desarrollar, quisimos abarcar la mayor parte de los estilos caracterizados por Felder y Silverman. Felder y Silverman (1988) definen cuatro dimensiones de estilos de aprendizaje: activa y reflexiva; sensorial e intuitiva; visual y verbal; secuencial y global.

Según Felder (2005), la instrucción diseñada para abordar un amplio espectro de estilos de aprendizaje ha demostrado consistentemente ser más eficaz que la instrucción tradicional, centrada en una gama de estilos estrecha. Nuestro abordaje del contenido óptica geométrica, con la lección de *Moodle*, consideró las dimensiones: activa, reflexiva, sensorial, visual y secuencial. Esto implica abarcar una variedad de estilos de aprendizaje que, en general, no eran tenidos en cuenta en las clases presenciales tradicionales de la asignatura.

Aprendizaje activo de la Física

El "aprendizaje activo de la Física" como teoría pedagógica respalda metodologías más eficaces para el logro de aprehensión de conceptos de Física. McDermott (1990) expresa que hay evidencia considerable que indica que los estudiantes no alcanzan el entendimiento conceptual a partir de la instrucción tradicional, pues no favorece el aprendizaje significativo. La autora dice que el aprendizaje de la Física puede ser más eficaz mediante estrategias de aprendizaje activo que posibilitan un mayor involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje, al desarrollar actividades que lo motivan a observar, explicitar sus ideas, explicar lo observado, contrastar sus ideas, elaborar modelos.

Las metodologías de aprendizaje activo, en muchos casos, requieren la utilización de herramientas centradas en computadoras y *software* para modelar. Considerando los principios fundamentales postulados por el aprendizaje activo de la Física, es que el recurso educativo elaborado apunta a contextualizar los conceptos físicos y permitir la práctica repetida en diferentes formatos, incluyendo actividades que involucren a los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. La utilización de tecnologías de la información y la comunicación permiten aprovechar las posibilidades comunicativas y de representación multimedial, poniendo en acción estrategias educativas

que potencian el aprendizaje, de acuerdo a un diseño de la intervención centrado fundamentalmente en los estudiantes y en su interacción con los materiales.

Metodología de trabajo

El trabajo que se llevó a cabo y que finalizó en la implementación de un recurso educativo digital en el aula virtual de Física II, implicó transitar por diferentes etapas que se detallarán a continuación.

Contexto y análisis de necesidades de los estudiantes

La modalidad mixta, que debió implementarse en el año 2021 para la enseñanza de Física II, incluyó actividades en el aula virtual de la asignatura, en la plataforma *Moodle*, enlazadas con actividades presenciales que se realizaron con los estudiantes divididos en tres grupos de trabajo, para cumplir con las medidas de distanciamiento debidas a la pandemia.

Las actividades presenciales consistieron en clases de resolución de ejercicios y prácticas de laboratorio sobre algunos temas de la materia (entre los que no se incluyó óptica geométrica). Las actividades virtuales se basaron en la revisión de videos educativos elaborados por los integrantes de la cátedra, junto con la realización de actividades como la lección que aquí presentamos.

La decisión de seleccionar "lentes delgadas" para la elaboración del recurso educativo digital responde a que es un contenido en el que los estudiantes habitualmente presentan dificultades con las representaciones utilizadas para su estudio y, también, a que no se iba a poder desarrollar la práctica de laboratorio presencial del tema.

Adoptar la modalidad educativa mixta debido a las condiciones impuestas por la pandemia lo que nos hizo reflexionar sobre otros aspectos importantes. Existen en internet numerosos recursos digitales elaborados para la divulgación de la Física e incluso para su enseñanza. Pero, en general, han sido elaborados para objetivos distintos a los planteados en la planificación de la asignatura Física II de la Facultad de Ingeniería de la UNSJ y para contextos diferentes que en el que desarrollamos nuestra práctica educativa.

Es necesario producir material didáctico teniendo en cuenta su inserción en actividades de aprendizaje que se utilicen en el aula virtual de Física II, considerando nuestro escenario en lo que se refiere a:

- programación de objetivos y estructura temática de la asignatura,
- tiempos de abordaje de cada tema,
- vocabulario específico de la asignatura,
- particularidades lingüísticas locales,
- materiales de laboratorio disponibles y de uso habitual en la Facultad de Ingeniería, entre otras cosas.

Es fundamental considerar algunos de los diversos problemas específicos detectados en nuestros estudiantes a la hora de lograr aprendizajes significativos en Física:

- Tienen grandes dificultades para comprender conceptos abstractos que se manifiesta en la preeminencia de un pensamiento concreto.
- Ubicar los conceptos teóricos estudiados en contexto representa un obstáculo muy habitual.
- Presentan concepciones alternativas fuertemente arraigadas que obstaculizan el aprendizaje de nuevos conceptos.

La elaboración del recurso didáctico apuntó a atender estas dificultades mediante actividades interactivas en las que los estudiantes tuvieran una mayor participación y posibilidad de acceder a contenido contextualizado y adaptativo.

Diseño y realización de la lección

Para la realización del recurso educativo se cumplieron diferentes etapas:

- Selección del contenido que debía abarcar la lección en función del programa de la asignatura.
- Organización del contenido: se estableció una secuencia lineal para su tratamiento.

- Se elaboró un menú con las páginas de contenido del recurso. Figura 1.

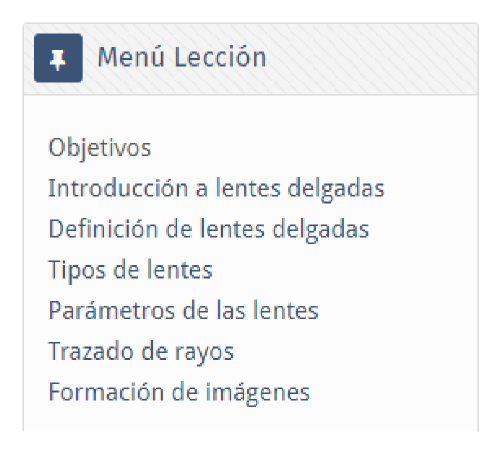


FIGURA 1. Menú de la lección

- Planificación y redacción de guiones de cuatro videos educativos interactivos que se insertarían en la lección.
- En función de los guiones elaborados para los diferentes videos interactivos, se procedió a filmar y sacar fotografías de los fenómenos en estudio en el laboratorio de la Facultad de Ingeniería. Se buscó obtener imágenes tanto de fenómenos reproducidos con material de laboratorio, como de situaciones de la vida cotidiana para que los estudiantes lograran establecer relaciones.
- Edición de videos con los programas “ *Windows Movie Maker*” y “Editor de foto y video de *Windows* 10”.
- Inserción de interacciones en los videos: los videos elaborados se trabajaron con la herramienta H5P de *Moodle* para enriquecerlos con imágenes, animaciones, texto y cuestionarios.
- Elaboración de las páginas correspondientes al recurso lección, con contenido textual, audiovisual y actividades: se crearon páginas de objetivos, introducción, contenido teórico, actividades interactivas y cuestionarios.

- Se elaboraron cuestionarios dentro de cada video interactivo y también en páginas de la lección, a continuación de cada contenido teórico. Las preguntas de los cuestionarios se redactaron en el banco de preguntas de *Moodle*, para luego ser importadas a la lección. Se redactaron las retroalimentaciones correspondientes. Se integraron preguntas de opción múltiple, verdadero-falso, selección múltiple y autor rellenar espacios.
- Se incorporaron actividades con simulaciones de educaplus.org.
- Se organizó el redireccionamiento en las páginas de la lección. En caso de responder incorrectamente algunos de los cuestionarios, la lección redirecciona a los estudiantes para revisar las páginas de contenido. Luego, pueden volver a responder las preguntas y avanzan cuando responden correctamente. Además, el recurso incluye botones que permiten navegar por la lección volviendo así a páginas anteriores o bien avanzando a las páginas de preguntas. A continuación, se presentan imágenes de la actividad. Figuras 2 y 3.

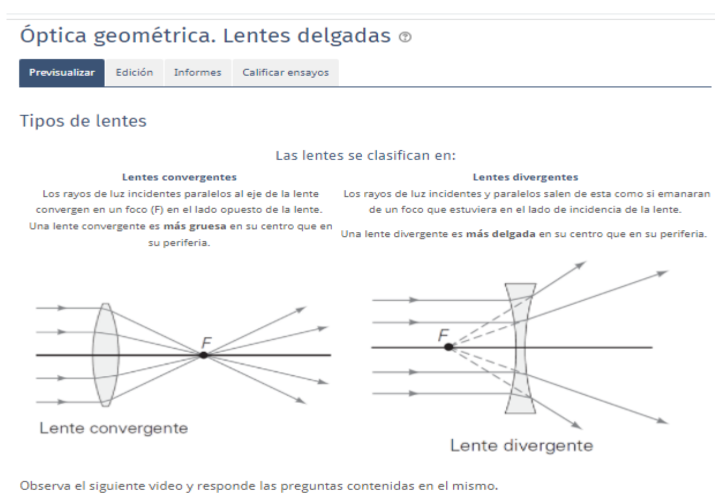


FIGURA 2. Página de contenido con texto e imágenes

A continuación, verás dos videos que explican en detalle los parámetros de las lentes y deberás responder las preguntas relacionadas con cada uno:

Distancia focal (f) y punto focal (F)

Prolongación de los rayos
Rayos incidentes
DISTANCIA FOCAL
1:31 / 1:57
Reutilizar
Incrustar
Volver a Tipos de lentes
Ir a Pregunta 4

FIGURA 3. Video interactivo con animaciones, texto y botones de redireccionamiento.

- Configuración de la lección en el aula virtual, dentro de la plataforma *Moodle*.
- Elaboración de encuesta sobre percepción de los estudiantes en el uso del recurso.

Implementación

La lección se insertó en la Unidad N° 4 del aula virtual de la asignatura "Física II" para Ingenierías Eléctrica, Electrónica e Industrial.

Las actividades virtuales implicaron la revisión del contenido teórico presentado en videos elaborados por los profesores de la cátedra subidos al aula virtual y la posterior realización de las actividades propuestas en la lección.

Luego, los estudiantes resolvieron ejercicios de aplicación en clases presenciales.

Al finalizar todas las actividades propuestas, se solicitó a los estudiantes responder a la encuesta referida a su percepción sobre el uso del recurso educativo utilizado.

Por último, se tomó la evaluación parcial de la unidad N° 4, "Óptica Geométrica", en modalidad presencial.

Evaluación de la implementación y de la percepción de los estudiantes

Al completar la Lección, los estudiantes debieron responder una breve encuesta relacionada con la actividad. El objetivo fue el de evaluar la aceptación y percepción de los estudiantes sobre el recurso educativo elaborado, con el fin de realizar ajustes y mejoras a futuro. Sobre un total de quince estudiantes que realizaron las actividades, solo diez respondieron la encuesta. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Preguntas	**Respuestas**		
1. ¿Qué tan útil consideras la integración de contenido teórico e interactivo sobre los temas abordados en el curso de Física 2?	Muy útil.	Medianamente útil.	Poco útil.
	100%	0	0
2. ¿Qué te pareció la extensión de la lección aplicado en el tema de Lentes delgadas?	De extensión muy larga.	De extensión muy corta.	De extensión adecuada.
	10%	0%	90%
3. ¿Encontraste alguna dificultad al momento de navegar en la lección?	Sí, me costó navegar por el contenido.	No, logré navegar fácilmente por los temas de la lección.	
	30%	70%	
4. ¿Te fue de ayuda responder preguntas inmediatamente después de cada contenido?	Sí, me ayudó bastante.	Sí, me ayudó lo necesario.	No, no me fue de ayuda.
	60%	40%	0

5. ¿Encontraste dificultades al momento de responder las preguntas integradas dentro de los videos?	No encontré dificultades.	Sí, me costó entender el enunciado.	Sí, me costó saber cómo completar las respuestas.	Sí, no se mostraban todas las respuestas posibles.
	70%	0	30%	0
6. ¿y con respecto a las preguntas dentro de la lección?	No encontré dificultades.	Sí, me costó entender el enunciado.	Sí, me costó saber cómo completar las respuestas.	Sí, no se mostraban todas las respuestas posibles.
	70%	20%	10%	0
7. ¿Si respondiste alguna pregunta incorrectamente, te fue de ayuda la retroalimentación o regresaste al contenido teórico para revisar el concepto?	Con la retroalimentación fue suficiente.	Tuve que volver a revisar el contenido teórico.	No revisé y respondí nuevamente.	
	70%	20%	10%	
8. Al final de la lección ¿Sentiste que entendiste los conceptos abordados?	Sí, entendí.	No, no entendí.	Entendí algunos temas, pero no todos.	
	70%	0	30%	

También se les hizo una pregunta de respuesta abierta en la que pudieran comentar o realizar alguna crítica constructiva con respecto al recurso Lección. Los que dejaron comentarios expresaron:

> "Divertido e interactivo".

> "Me pareció de mucha ayuda el simulador de lentes para poder entender cómo se comporta la imagen mientras se acorta o alarga la distancia, y estaría bueno que implementen un simulador para espejos".

> "Útil para una mejor comprensión de los conceptos básicos".

Resultados y discusión

Revisando los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, podemos observar que el recurso educativo presentado les resultó muy útil para la compresión de los conceptos abordados.

En cuanto a los aspectos de forma del recurso como la extensión, la navegabilidad y la localización de las preguntas, la mayoría de los estudiantes no encontró dificultad y consideró adecuada la presentación, aunque un pequeño porcentaje encontró algunas dificultades que será necesario atender a la hora de introducir mejoras.

La comprensión de las consignas no representó grandes dificultades, aunque hay un porcentaje de estudiantes que manifiesta no haber entendido el enunciado o no haber sabido cómo completar las respuestas.

Encontramos que la retroalimentación brindada o la posibilidad de redireccionarse hacia la revisión del contenido teórico fue muy útil para la gran mayoría de los estudiantes.

Los docentes que trabajamos en la elaboración de este material educativo digital debimos tener en cuenta numerosas variables que se entrelazaron en el producto elaborado y que aportaron cierta complejidad al trabajo, como:

- Rigurosidad conceptual sobre el contenido.
- Aspectos didácticos relacionados con el aprendizaje activo y los estilos de aprendizaje que queríamos considerar.
- Experiencia de los estudiantes en relación con la interactividad y navegabilidad por el recurso.
- Tipo contenido a incluir.
- Aspectos tecnológicos a la hora de utilizar *software* específico, entre otros.

Conclusiones

A partir de nuestra experiencia, podemos decir que la actividad Lección permite al docente presentar contenidos y/ o actividades prácticas de forma interesante y flexible. Se puede utilizar la lección para

crear un conjunto lineal de páginas de contenido o actividades que ofrezcan al estudiante varios itinerarios u opciones. La inclusión de diferentes tipos de preguntas en distintas etapas (incluso insertas en los videos) hace que la participación de los estudiantes se incremente comparado con la simple visualización de videos educativos que no incluyen interacciones. Dependiendo de la respuesta elegida por el estudiante y de cómo se diseña la lección, estos pueden pasar a la página siguiente, volver a una página anterior o dirigirse a un itinerario totalmente diferente.

Un recurso como el que aquí presentamos aporta a los estudiantes acceso a materiales de estudio que contemplan la posibilidad de atender a los diversos estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, sensorial, visual y secuencial) lo que posibilitaría un mayor alcance en la comprensión de nociones complejas, frente a las habituales dificultades que demuestran para comprender conceptos abstractos.

Por otro lado, el recurso educativo digital elaborado permite relacionar los fenómenos con los contextos en los que suceden debido a la incorporación de imágenes y ejemplos de la vida cotidiana. Finalmente, entendemos que el uso de la Lección posibilita la erradicación de concepciones erróneas que obstaculizan el aprendizaje mediante la práctica repetida y bajo diferentes contextos, a través de las distintas actividades propuestas en múltiples formatos.

Referencias bibliográficas

Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education Application. *Engr. Education*, *78*(7), 674-681

Felder, R. y Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, *94*(1), 57-72.

McDermott, L. (1991). Millikan Lecture 1990: What We Teach and What Is Learned-Closing the Gap. *American Journal of Physics,* 59, 301-315.

Salgado García, E. (2016). Unidad Didáctica Nº 4. Teorías del Aprendizaje en e-learning. Curso: El Aprendizaje de los Adultos en Entornos Virtuales. CREFAL. Maestría en diseño de entornos virtuales de aprendizaje.

Virtualización “forzosa” por la pandemia y democratización educativa en una carrera de la UNT

María Inés Grande
Universidad Nacional de Tucumán
mariainesgrande@gmail.com

Introducción

La asignatura “Filosofía de la Educación” pertenece al tercer año del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación[1] de la Universidad Nacional de Tucumán, y es una asignatura obligatoria, anual y promocional, es decir, que si la nota de los parciales es de 6 o más puntos y se aprueban el 75% de los Trabajos Prácticos y un Trabajo Final Integrador, con 6 o más, la materia se aprueba sin examen final.

Es una materia que presenta temas de difícil comprensión por los contenidos de que trata, en los que se recuperan diferentes corrientes filosóficas con algunos representantes importantes de las mismas, para pensar las teorías y las prácticas educativas. Como se señaló, entre los requisitos de aprobación/promoción se exige la realización de un Trabajo Final que consiste en una breve investigación grupal, que aborda una problemática educacional –que varía cada año–, desde una perspectiva semiótica. Este trabajo agrega complejidad al dictado de la asignatura, pues supone un seguimiento cercano de los diferentes grupos mediante numerosas tutorías.

A través de los aportes teórico-metodológicos de una teoría sociosemiótica, se abordan la mayoría de los cometidos de la “Filosofía de la Educación”. Cabe señalar también, que además de una materia,

[1] Cabe aclarar que en el trabajo aludiré a la carrera de Ciencias de la Educación en singular, pero incluyo allí tanto al Profesorado como a la Licenciatura en la especialidad. Muchos estudiantes registran inscripción en ambas carreras.

que se denomina "Pensamiento Filosófico" y es de primer año de Ciencias de la Educación, no hay otra materia sobre Filosofía en el resto de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNT.

Lo relatado hasta aquí da cuenta, en alguna medida, de lo difícil que fue trasladar estos contenidos a una propuesta enteramente virtual. Tampoco fue sencillo el pasaje a lo virtual si consideramos las estrategias metodológicas que se empleaban presencialmente en la Asignatura: exposición docente participativa, talleres en los que se utilizaban materiales visuales y audiovisuales, exposiciones a cargo de los y las estudiantes, desarrollo de trabajos prácticos grupales sobre la mayoría de los contenidos abordados, tutorías individuales y grupales, entre otras estrategias.

En cuanto a la evaluación en el formato presencial, al tratarse de una materia promocional, se tomaban al menos tres parciales durante el año y, hacia septiembre/octubre, se iniciaba la realización del Trabajo final desde la perspectiva semiótica referida más arriba, respecto a lo cual se desarrollaba un cronograma de consultas grupales.

A comienzos de octubre de 2019 se jubiló la Profesora Asociada y quedé sola como Profesora Adjunta a cargo de la materia, con la cooperación de dos Ayudantes Estudiantiles. La actual Profesora Jefe de Trabajos Prácticos, que debía incorporarse a la cátedra a inicios de 2020, por cuestiones administrativas dispuestas en el período de pandemia en la UNT y la Facultad, pudo ser nombrada recién a comienzos de 2021. En esta muy difícil situación, me encontré al inicio del primer cuatrimestre de 2020. El 14 de marzo de ese año se dio a conocer la Resolución N° 104/2020, del Ministerio de Educación de la Nación, que recomendaba a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, adecuar las condiciones en que se desarrollaba hasta el momento la actividad académica presencial a la modalidad a distancia, en el marco de la emergencia sanitaria y conforme a las recomendaciones del Ministerio de Salud. Para ello, esta Resolución contemplaba la implementación de modalidades de enseñanza mediante el uso de campus virtuales, medios de comunicación u otros entornos digitales disponibles. De este modo, se dio lugar a lo que Hodges et al. llamaron "educación remota de emergencia -ERDE-" (Arzuaga, Casablancas y Dari, 2021, p. 74).

En el contexto referido, la Facultad de Filosofía y Letras, con el aval de Resoluciones del Rectorado y del Consejo Superior, definió que en

2020 el cursado sería virtual en el primer cuatrimestre, hasta tanto la situación sanitaria mejorase. Pero, ante el desarrollo de la pandemia a nivel nacional e internacional, la Facultad resolvió luego, que todo ese año académico se dictara de ese modo. Para ello, se hicieron algunas normativas *ad hoc* por parte del Decanato y del Consejo Directivo, que incluyeron la suspensión de las correlatividades para el cursado de las materias de todas las carreras, la toma de exámenes virtuales desde un momento dado del segundo cuatrimestre, la tramitación *online* de todo lo administrativo necesario para el cursado y los exámenes, la reducción de la obligación de aprobar el 75% de los Trabajos Prácticos al 50% para todas las materias de todas las carreras, entre las principales.

A ese contexto institucional se le sumaba un estado de angustia social importante por la cantidad de enfermos y fallecidos, por los problemas económicos y por el aislamiento que debía realizarse; así como una fuerte demanda de internet, dispositivos varios y conocimientos tecnológicos necesarios para el cursado virtual en los distintos niveles del sistema educativo. Fue allí que la cátedra de "Filosofía de la Educación" inició este derrotero de "virtualización forzosa" o ERDE.

Lo que me resultaba más preocupante en ese momento –porque ser la única Profesora en la cátedra– era que, una materia que ordinariamente contaba con entre setenta y cinco y ochenta estudiantes presenciales, tenía una inscripción aproximada de ciento sesenta, en la modalidad virtual. Habían regresado al cursado universitario personas que hacía cinco, quince y hasta más años no cursaban asignaturas porque trabajaban, tenían hijos pequeños o personas mayores a cargo, y encontraron en la virtualidad una posibilidad de retomar sus estudios. El tema que subyace aquí –y que cobra centralidad en este relato– es si esta virtualización impensada pudo operar como una legítima posibilidad de reinserción de estudiantes que habían dejado sus estudios en distintos momentos previos a 2020 y, por lo tanto, como una mayor democratización de la carrera de Ciencias de la Educación. Desde mi óptica, no solo la virtualización se vio forzada, sino también esta "democratización", que no partió de políticas universitarias nacionales, de la UNT y/o de la Facultad que acompañaran la terminación de carreras; políticas como, por ejemplo, presupuesto *ad hoc*, incorporación de nuevos docentes por concurso y/o ascensos transitorios por Convenio colectivo de trabajo cuando correspondiere, mayor formación en las TICS de docentes y estudiantes, etc.

Pasaje de la presencialidad a la virtualidad en 2020 y 2021

El pasaje del dictado presencial al virtual en 2020, encontró a la UNT con una plataforma virtual propia de *Moodle* y una importante Dirección de UNT Virtual, que capacitaba desde hacía varios años a muchos docentes mediante cursos de posgrado para el uso de las herramientas de *Moodle*. La mayoría de las Facultades de la UNT tenían un aula virtual en el campus universitario, pero estaban representadas en cada caso, más allá de los esfuerzos de la Dirección de UNT Virtual, por pocas cátedras e institutos. De este modo, al intentar en 2020 usar la plataforma referida, se vio que el servidor no tenía la capacidad necesaria de almacenamiento de datos, lo que ralentizaba el funcionamiento del Campus y hacía muy difícil que todo funcionara. Ante la situación, las autoridades de la Facultad de Filosofía y Letras, a través de los Directores de Departamentos –que aglutinan a los docentes de cada carrera de la Facultad–, nos transmitieron que podíamos también optar por el uso de *Google Classroom*, opción por la que me volqué ese año en el caso de la asignatura "Filosofía de la Educación". Creo importante remarcar que nos fuimos haciendo a la nueva modalidad en el transcurso del dictado. En mi caso particular había hecho un curso acerca de *Moodle* con la gente de la Dirección UNT Virtual y no conocía *Classroom,* pero tuve la ayuda de una de mis hijas que lo manejaba bien, y de las Ayudantes estudiantiles de la Cátedra. Con la cuenta institucional de *Google* que nos brindó la Facultad, las clases teóricas sincrónicas podían grabarse para subirlas luego al Aula virtual así podían verlas quienes trabajaban, compartían dispositivos, etc., en los horarios de dichas clases teóricas. Para quienes tenían dificultades de conectividad se grababan también en audio las clases y se las pasaba por *WhatsApp* a quienes las solicitaban. De ese modo, se compensaba el hecho de que, desde cierto momento de 2020 y por disposición del gobierno de la Nación, las páginas de internet terminadas en edu.ar (cosa que no acontecía con *Clasroom* y sí con la plataforma *Moodle* de la UNT), tenían acceso gratuito a sus contenidos sin gastos de datos móviles. Además, para el segundo cuatrimestre de 2020, el Campus virtual de la UNT había aumentado su capacidad de almacenamiento de datos.

En 2020, estuve como única profesora en la cátedra, dicté las clases prácticas también y llevé a cabo las correcciones de los trabajos prácticos y parciales. Si bien cooperaron en todo lo posible las Ayudantes estudiantiles, fue un año extenuante por la responsabilidad, por el número de inscriptos y por las normativas institucionales cambiantes, dada la incertidumbre reinante.

En cuanto a los contenidos de "Filosofía de la Educación", reduje los del programa a un 75% de los previstos inicialmente y el hecho de que las clases y los audios quedaran subidas en el Aula de *Classroom* creo que favoreció la comprensión de los temas. Se digitalizaron los materiales de lectura y se pusieron también en el Aula virtual. En cuanto a las estrategias metodológicas, se redujeron a clases teóricas expositivas dialogadas con quienes estaban en las clases sincrónicas; a debates acerca de temas importantes en las clases prácticas sincrónicas y, fundamentalmente, a numerosas tutorías para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes y la realización de los trabajos prácticos; tutorías en las que también participaban las Ayudantes estudiantiles mediante videollamadas.

Respecto de la evaluación, se tomó un primer parcial grupal domiciliario en el que debían analizar un programa nacional de TV acerca de una problemática relacionada con los exámenes en el nivel medio, considerando los conceptos abordados por la cátedra. El segundo parcial lo tomé oral e individual por videollamada de *Google Meet*, de *WhatsApp* o telefónicamente (con la llamada a mi cargo), según las posibilidades de los/as estudiantes.

El trabajo final, consistente en una breve investigación desde la perspectiva semiótica, se reemplazó por un trabajo práctico integrador –TPI– en el que debían analizar dos artículos periodísticos sobre temas educacionales desde la Teoría de los Discursos Sociales de Eliseo Verón, y completar ese análisis con otros dos autores trabajados en el segundo cuatrimestre. Este TPI suponía un seguimiento mucho menos exigente para la cátedra que el Trabajo Final que se daba en los períodos académicos presenciales. Como saldo positivo de ese difícil año, puedo destacar que hubo un alto porcentaje de retención entre los/as estudiantes cursantes, aunque aproximadamente un 40% no promocionó la Asignatura, sino que adeuda el examen final al haber quedado en condición de regulares (son aquellos que aprueban los parciales y el TPI con 4 o 5 puntos).

En 2021 finalmente pudo sumarse la Profesora Jefe de Trabajos Prácticos –JTP– a la cátedra, lo cual supuso una gran ayuda. Ese año, y ya desde fines de 2020, la Facultad de Filosofía y Letras había creado su propio Campus virtual, lo que motivó que la cátedra de "Filosofía de la Educación" se pasara a dicho Campus. Las clases teóricas podían seguirse grabando desde *Google Meet* y se subían a la nueva Aula Virtual. Los aspectos explicados en cuanto a los contenidos, a lo metodológico y a la evaluación en 2020 son similares a los de 2021, con el agregado de que las clases prácticas virtuales estaban a cargo de la JTP, quien ayudó en la corrección de trabajos prácticos, parciales domiciliarios y toma de parciales individuales por videollamada, así como en la evaluación de los Trabajos Prácticos Integradores. De hecho, se renovaron los trabajos prácticos y los parciales, y si bien se mantuvo la reducción de contenidos del programa, pudieron abordarse un par más de autores porque desde comienzos de 2021 la Facultad de Filosofía y Letras anticipó que, ante las nuevas olas de COVID del país e internacionales, el año completo sería nuevamente virtual. También en ese año se sostuvieron las disposiciones administrativo-institucionales del año anterior, lo cual hizo que el panorama desde esa importante perspectiva fuera más claro y permitiera un trabajo más coordinado de la cátedra con otras de la carrera y de la Facultad.

Acerca de la problemática de la democratización educativa en la carrera

El relato de experiencia que estoy llevando a cabo se ubica en los años en que la pandemia de Covid-19 impactó más fuertemente en nuestro país, y da cuenta de las dificultades en el pasaje de la presencialidad a la virtualización forzosa o Educación Remota de Emergencia, de la asignatura "Filosofía de la Educación", destinada a la carrera de Ciencias de la Educación. Me interesa hacer foco en qué tan efectiva fue la reanudación de estudios por parte de los/as estudiantes que habían dejado de cursar hacía varios años y, por tanto, la consecuente *democratización* en el cursado de la carrera. Pero ¿qué es la democratización educativa? De acuerdo a Gessaghi y Llinás (2005), la exclusión educativa de los grupos más desfavorecidos en términos socioeconómicos se acentúa en los niveles educativos más altos. Y agregan:

> En este sentido y dado que los sectores más pobres de la población no sólo no alcanzan el nivel superior –ya sea universitario o terciario– sino que un alto porcentaje de ellos no inicia o no termina la escuela media, entendemos que no es posible garantizar el derecho a la educación superior sin una mirada integral que aborde la exclusión en los distintos niveles del sistema (p. 3).

También señalan las autoras que es importante el ingreso irrestricto a la universidad, aunque esta medida es insuficiente, por lo que deben buscarse otras estrategias adicionales si se quiere garantizar *el acceso y la permanencia de estos sectores en el sistema de educación superior*. Es a esto a lo que aludo en este trabajo al hablar de democratización educativa; tanto al acceso como a la permanencia en diferentes niveles del sistema educativo –en especial en el nivel superior en este caso–, a lo cual tienen derecho todos los ciudadanos por una cuestión de igualdad de oportunidades.

Para relacionar lo que voy desarrollando hasta aquí con el hecho de si la total virtualización de 2020 y 2021 permitió una mayor democratización –vinculada más bien a la permanencia que al ingreso en este caso– en la asignatura en la que enseño y en la carrera de Ciencias de la Educación de mi Facultad, quisiera compartir que al inicio del cursado de los años que estoy abordando, la cátedra hizo una encuesta a los/as inscriptos/as vía formulario de *Google* para conocer su situación académica y el año de ingreso a la carrera, entre otros datos. En forma muy sorpresiva nos dimos con personas que declararon haber ingresado a la carrera den 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 y así sucesivamente hasta 2015. Con la particularidad de que entre 2001 y 2015 habían ingresado a la carrera entre el 50 y el 55% de los inscriptos en "Filosofía de la Educación". Los restantes provenían de 2016, 2017 y 201818, años más acordes a un cursado regular de la carrera. Esta información me llevó a comprender la duplicación de inscriptos en la asignatura respecto del cursado presencial de la misma, y a conversar por videollamada, en algunas consultas, con varias de las personas que habían retomado sus estudios luego de muchos años. Dichos estudiantes manifestaron su complacencia por esta posibilidad de terminar la carrera iniciada oportunamente y dejada por motivos varios que les impedían el cursado presencial, laborales en la mayoría de los casos, lo cual se relaciona con

su situación socioeconómica. Particularmente, mostré siempre una actitud prudente ante esta situación y me preguntaba qué pasaría cuando esa modalidad concluyese. Supe que a fines de 2021 estos/as estudiantes presentaron una nota solicitando la continuidad del dictado enteramente virtual en simultáneo con el presencial, pero no se pudo dar respuesta institucional, hasta el momento, a esa solicitud.

El Informe de Autoevaluación Institucional de la UNT, que data de 2019, da cuenta de un alto porcentaje de deserción en las diferentes carreras de las trece Unidades Académicas de la UNT, que en promedio ronda el 40% en los dos primeros años de cursado (considerando las cohortes de 2013 a 2017). Me sorprendió ver que, en nuestra Facultad de Filosofía y Letras, luego de dos años de cursado de las distintas carreras, la tasa de retención de los ingresantes es sólo del 33% (Informe de Autoevaluación Institucional de la UNT, 2019, p. 178).

La UNT reconoce como una de sus debilidades la alta deserción vigente, la adjudica a múltiples variables y sostiene que es necesario una investigación en profundidad de esta problemática. En el Plan Estratégico Institucional 2021-2030, aprobado recientemente por el Honorable Consejo Superior de la UNT, propone algunas alternativas a llevar a cabo para favorecer la retención estudiantil, entre ellas: mejoras en la infraestructura, capacitación pedagógica de los docentes –sobre todo de los primeros años–, mayor articulación de las propuestas previas al ingreso a las carreras para incluir contenidos relativos a lecto comprensión y a escritura académica en todos ellos, y *desarrollo de carreras a distancia, mixtas e híbridas*. Pero, particularmente, no he encontrado respuestas aún, ni a nivel rectoral ni de Facultad, sobre los/as estudiantes que retomaron sus estudios, cursaron y en muchos casos aprobaron asignaturas durante 2020 y 2021 con esta modalidad virtual, y no pueden seguir su cursado por el regreso de la presencialidad. De hecho, me refiero a proponer como un proyecto estratégico prioritario de la UNT la utilización de prácticas de enseñanza en modalidad híbrida en aquellas materias de carreras actuales en las que sea posible dicha modalidad, para favorecer la retención estudiantil.

Si bien la asignatura a mi cargo es de carácter presencial, tratamos de "acercarla" a una modalidad híbrida, pues en algunas oportunidades se dictan las clases teóricas en modo virtual asincrónico y luego se las sube al Campus virtual para quienes no pueden estar presentes. El

resto de las clases presenciales y las clases prácticas se dictan en la modalidad presencial. También los trabajos prácticos deben ser subidos por los/as estudiantes al Campus virtual, y muchas consultas se atienden por videollamadas, además de las consultas presenciales fijadas por la Cátedra. Aunque en este Relato de Experiencia me estoy centrando en las personas que retomaron sus estudios durante la pandemia, también me gustaría señalar que varios/as estudiantes que iniciaron la carrera de modo solo virtual en 2020 siguen solicitando al menos una virtualización parcial del cursado de Ciencias de la Educación. A pesar de que, de acuerdo a lo señalado en una reunión general de estudiantes y docentes de tercer año a comienzos de 2022 por alumnos/as que trabajan y/o tienen familiares a cargo, nada reemplaza el intercambio cara a cara con docentes y compañeros/as y el sentirse parte de la Facultad con sus diversas actividades sociales y culturales. Estas mismas personas argumentan que lo virtual se adecua más a la organización de sus tiempos de estudio conforme a sus posibilidades. Y señalan que esto es así porque la modalidad virtual les permite atender sus responsabilidades, les evita costos de transporte –fundamentalmente a quienes viven en el interior de la provincia o en otras provincias del NOA–, les facilita ahorrar en fotocopias, entre otras cuestiones. Esta modalidad híbrida, si pudiera asumirse desde la Cátedra porque así lo permitieran las disposiciones institucionales rectorales y de la Facultad –que actualmente giran en torno a la "presencialidad cuidada" a partir de la Resolución Rectoral N° 1426 de fines de 2021–, considero que ayudaría a muchos/as estudiantes con problemáticas varias a seguir el cursado de la materia a mi cargo y de otras de la carrera. Por supuesto que este planteo supondría, en la Facultad de Filosofía y Letras, un acuerdo institucional y departamental importante para evitar superposiciones entre materias de dictado enteramente presencial y otras en la modalidad híbrida.

Pero además de un cambio en las normativas institucionales, para implementar en algunas asignaturas la modalidad híbrida en las prácticas de enseñanza, es necesario acortar las brechas digitales, lo que implica el acceso tanto a la conectividad como a las nuevas tecnologías, así como la capacidad de utilización de estas tecnologías. Con respecto a lo primero, de acuerdo a la encuesta interna realizada por la Cátedra en 2020, el 15% de los estudiantes tenían problemas de co-

nectividad, lo cual no es menor, pero gracias a los esfuerzos de la cátedra, la mayoría pudo finalizar el cursado con éxito. Tanto la Facultad como la UNT están trabajando en propuestas para mejorar la conectividad en los espacios de cursado, así como para ampliar y mejorar los campus virtuales, entre otras medidas. Con respecto a la capacidad de utilización de las tecnologías, tanto los docentes como los estudiantes tuvieron inconvenientes durante la “” o ERDE para manejar herramientas de diversas plataformas digitales; inconvenientes que se fueron subsanando ya sea gracias al aprendizaje autodidacta, a tutoriales que ponían a disposición la Facultad o la UNT, y a cursos de formación docente en tecnologías para la virtualización de la enseñanza que ofrecían estas instituciones. Cabe aclarar que estar alfabetizados digitalmente no es solo:

> aprender a manejar los aparatos, el *software* vinculado con los mismos y el desarrollo de competencias o habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de la información. A estos ámbitos formativos habremos de añadir el cultivo y desarrollo de actitudes y valores que otorguen sentido y significado moral, ideológico y político a las acciones desarrolladas con la tecnología (Area Moreira, 2012, 26).

Conclusiones

Siempre operan –simultáneamente con lo instituido–, fuerzas instituyentes que movilizan hacia el cambio. En toda institución educativa coexisten fuerzas innovadoras y conservadoras que imprimen una dinámica particular por la tensión continua entre ambas. Tensión que lleva a la permanencia de algunos formatos y prácticas establecidos y, paralelamente, a la modificación e innovación de otros. En el caso del presente Relato, la ERDE vivida en nuestra Facultad en 2020 y 2021 no ha llevado necesariamente a que se instituyan muchas más prácticas de enseñanza y aprendizaje vinculadas a lo virtual. Las cátedras de la UNT han vuelto a la presencialidad como antes de la pandemia. Esta situación da cuenta de la fuerza de lo instituido, ya que previo a la pandemia era escaso el uso de estrategias virtuales en las prácticas de enseñanza. No obstante, lo instituyente ya se abrió camino y, aunque haya

sido forzosa en la pandemia, la virtualización ha dejado huellas indelebles en la vida de nuestra Unidad Académica, y somos muchos/as docentes y estudiantes quienes bregamos por favorecer un modelo híbrido en el dictado de todas las asignaturas posibles, cuestión que no resolverá por sí sola la deserción en nuestra carrera, pero puede coadyuvar en algún grado a la democratización de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En M. Area Moreira, A. Gutiérrez Martín y F. Vidal Fernández (eds.), *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 3-42). Fundación Telefónica y Editorial Ariel.

Arzuaga, S., Casablancas, S. y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *24*(12), 72-85.

Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). Democratizar el acceso a la educación superior. *Centro de Implementación de Políticas Públicas Para la Equidad y el Crecimiento -CIPPEC-*. Buenos Aires, Argentina.

Universidad Nacional de Tucumán (2019). *Informe de Autoevaluación Institucional.* http://www.unt.edu.ar/adjuntos/Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019.pdf

Universidad Nacional de Tucumán (marzo de 2022). *Plan Estratégico Institucional 2021-2030.* http://www.unt.edu.ar/adjuntos/P.E.I._UNT_Edici%C3%B3n_Digital.pdf

El Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido en profesores universitarios

Mara Elisabet Moreyra
Universidad Nacional del Nordeste
mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar

Introducción

Esta investigación se lleva a cabo actualmente en el marco de una beca doctoral CONICET y tesis denominada "El conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en profesores universitarios noveles de carreras de Salud, de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, en tiempos de Pandemia (Covid-19)". La problemática de investigación refiere al conocimiento didáctico-tecnológico del contenido de profesores universitarios principiantes en Ciencias de la Salud. Su objetivo general consiste en comprender sus procesos de construcción y sus manifestaciones en relación con la utilización de tecnologías en sus prácticas de enseñanza en el contexto sanitario de emergencia a raíz del virus SARS-CoV2.

Teniendo en cuenta que los docentes debieron dar continuidad a sus prácticas de enseñanza utilizando las tecnologías en entornos virtuales, de manera repentina e inmediata en un contexto de enseñanza remota de emergencia, se pretende analizar los procesos de reflexión y conocimiento en torno a la enseñanza (razonamiento didáctico), que permiten a los profesores principiantes adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas, y las potencialidades de las tecnologías que sean posibles de integrar y/o adaptar a otras propuestas formativas.

En cuanto a los presupuestos de partida que guiaron esta investigación, tienen que ver con las concepciones tradicionales sobre las tecnologías en la enseñanza, que poseen los principiantes docentes,

por lo tanto, sus prácticas de enseñanza guardan la misma estructura didáctica de exposición-aplicación.

La metodología de investigación utilizada es el estudio de casos, cuyos instrumentos de recolección de datos consisten en entrevistas en profundidad, observaciones de aulas virtuales y clases sincrónicas, más el análisis de materiales, como el programa de asignaturas y *curriculum vitae*. Se trabaja con profesores de las carreras de Medicina, Kinesiología y Fisiatría y Licenciatura en Enfermería, que forman parte de la Facultad de Medicina. Asimismo, trabajamos en tres casos: "Medicina III", "Clínica Kinésica Quirúrgica I" y "Tecnología del Cuidado". En esta oportunidad, socializamos el caso de la profesora "D", quien se encuentra al frente de esta última asignatura, ubicada en el cuarto año de la carrera de Enfermería.

Metodología de la investigación

El objeto de estudio de esta investigación se ubica en el ámbito de la Didáctica general y de la didáctica del nivel superior. La misma se enmarca en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo. La metodología adoptada es el estudio de casos, con el propósito de comprender las singularidades de los sujetos y sus experiencias (Stake, 2007) en los procesos de construcción de su conocimiento docente. Este tipo de estudio, según Martínez Sánchez (2000), es un análisis intensivo, singular, de un tema contextualizado, con una delimitación "natural", que demanda fuentes de información. Si bien los casos suponen ejemplos concretos, no es posible generalizar que las características singulares del contexto universitario de la UNNE y la facultad seleccionada se reproduzcan en otros sitios estrictamente.

Justamente, esta metodología "permite el uso de métodos múltiples de recolección para su construcción, los cuales dan lugar a la formulación de interpretaciones de constructores hipotéticamente realistas y a la vez la triangulación de los mismos" (Stake, 2007, p. 99); esto se relaciona con las fuentes de recolección de información para la metodología de casos que menciona Coller (2005) y que fueron utilizadas en este trabajo: entrevistas (inicial y de profundización), documentos (programas, currículum) y la observaciones de aula virtual y clases sincrónicas.

Resultados y discusión

En el contexto educativo atravesado por la pandemia Covid-19, las prácticas de enseñanza debieron trasladarse de forma inmediata a la virtualidad. Este modelo de enseñanza, llamado "Enseñanza Remota de Emergencia" por Hodges et al. (2020), corresponde a la situación de enseñanza en contexto de crisis. Se diferencia de la educación en línea puesto que esta última conlleva planificación y preparación de meses, antes de ser puesta en marcha, utilizando un modelo sistemático para su diseño, desarrollo y evaluación.

Particularmente, se socializa uno de los casos en estudio: la docente "D", JTP de la asignatura "Tecnología del Cuidado", carrera de Licenciatura en Enfermería, quien debió hacer frente a las vicisitudes de dicho contexto en una asignatura que cuenta con actividades de prácticas simuladas. La misma posee una matrícula de ciento veinte estudiantes. "D" señala que uno de los grandes desafíos en este proceso fueron las características propias de la asignatura que se encuentra en el 4º año de la carrera y se integra en el área profesional, con contenidos preprofesionales y con un grupo de estudiantes que, en su mayoría, ya cuentan con título intermedio (enfermeros); por lo tanto, se hallan insertos laboralmente y con reducidos tiempos destinados al estudio. Asimismo, explica que la virtualización pedagógica le demandó un esfuerzo mayor de planificación de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes estudiantiles; además de aprender a gestionar y regular los tiempos que se tornaron difusos para delimitar actividades académicas, familiares y personales.

La docente destaca que el propio objeto de estudio de la asignatura –las tecnologías diversas en el proceso de cuidado en enfermería, para el mantenimiento de la vida, el cuidado humano de alta calidad, de curación y de información en un contexto científico de avance de la ciencia y tecnología– requiere que su formación profesional docente esté actualizada constantemente. Por lo que considera que la formación y capacitación profesional permanente es clave para hacer frente a los desafíos educativos emergentes. En su trayectoria docente, con frecuencia realiza capacitaciones de posgrados vinculadas a la práctica de enseñanza en Ciencias de la salud, los entornos virtuales de aprendizaje y evaluación, ofrecidos por la propia Facultad de Medicina. Señala que valora el acompañamiento permanente del Campus Virtual

de Medicina, cuyo equipo de trabajo le ha ayudado brindando soporte técnico y pedagógico.

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas, la docente utiliza en sus prácticas de enseñanza distintas herramientas digitales, tales como: la plataforma virtual de *Moodle* (Versión 3.8.3), sus diversos recursos y actividades (foro, taller, base de datos, cuestionarios, glosarios, carpetas, crucigramas). Además del uso de presentaciones audiovisuales en *YouTube, Genially* y aplicación de videoconferencias (*Zoom*). Con respecto a las actividades de aprendizaje, se plantearon trabajos grupales virtuales, e-portfolios sobre reflexiones metacognitivas de aprendizajes individuales, dificultades emergentes. En dichas actividades, se trabajaron habilidades de pensamiento de orden inferior y superior, ejerciendo los dominios cognitivos, afectivos y psicomotrices, por medio de recursos tecnológicos (Church 2009). Estos últimos, en la medida de posibilidades y de manera limitada, a través de videos artesanales filmados por los estudiantes al realizar las prácticas solicitadas.

Asimismo, comenta que, durante el año 2021, llevó a cabo modificaciones en los trabajos prácticos integrando nuevos contenidos que no se encontraban en el programa original. Algunos ejemplos son: el dispositivo para controlar la glucemia en personas que transitan la afección crónica con diabetes crónica y el trabajo con simuladores de telemedicina en plataforma *Lic-Med*. Se identifica un fortalecimiento del acompañamiento y seguimiento estudiantil durante las actividades asincrónicas en el aula virtual, la utilización de videos temáticos, para generar mayor comprensión, artículos científicos actuales, respuestas a consultas, registro de inconvenientes o errores más frecuentes en la interpretación de los casos clínicos, en trabajos o instancias evaluativas, y para trabajarlos en tutorías desde el *feedback* y *feedforward* (Iglesias Rodríguez, 2012), desarrollando las competencias comunicacionales tanto la funcional como emocional (Vercher-Ferrándiz, 2021).

Conclusiones

Las conclusiones iniciales, en esta fase de la investigación, son que el principiante universitario se posiciona en un espacio que actúa como

nexo entre los estudiantes de clases, los contenidos y el equipo docente (tríada didáctica); despliega diversas competencias, habilidades, conocimientos adquiridos durante su trayecto de formación y construye nuevos saberes inherentes al contenido disciplinar y didáctico de la propia asignatura al ser confrontado por la puesta en práctica constante de sus conocimientos.

Asimismo, la concepción sobre las tecnologías para la enseñanza es problematizadora. Lozano (2011) señala que, desde la perspectiva de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), se pretende orientar la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) hacia usos más formativos, didácticos, que promuevan aprendizajes en estudiantes y docentes; "se plantea cambiar el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje con la tecnología" (Lozano, 2011, p. 46). Este nuevo posicionamiento requiere de la construcción continua e integración entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. Esta integración promueve la generación del Conocimiento tecnológico pedagógico que forma parte del CPD, vinculado con las concepciones sobre las tecnologías que dicha docente posee, desde una perspectiva de las TAC, crítico-práctica y relacional (Burbules y Callister, 2001).

Finalmente, se debe decir que son las decisiones didáctico pedagógicas las que priman por sobre las tecnológicas en las propuestas de enseñanza. En este sentido, las tecnologías que acompañan a las propuestas, no son innovaciones en sí mismas ni su presencia hacen innovadoras las prácticas de enseñanza, sino su integración y coherencia con los demás componentes didácticos. Lucarelli (2003) señala que la innovación en la práctica de enseñanza da cuenta de una ruptura o alteración de la clase tradicional, es decir, quiebra con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, centrado en una transmisión de información por parte del docente a través de un recurso tecnológico y relega al estudiante a un rol pasivo de recepción de dicha información. En este caso, se evidencia un rol docente que media los procesos de aprendizaje y los estudiantes con un papel activo y de autogestión.

Líneas de trabajo futuro

En cuanto a las líneas de investigación a futuro, se señala al razonamiento didáctico y los dispositivos tecnológicos de acompañamiento de equipos de asignaturas y de estudiantes de las mismas en los campos disciplinares de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Humanidades de dicha Universidad. De esta manera, se podrán integrar equipos docentes de distintas áreas de conocimiento y las voces de los estudiantes que han experimentado el paso por los espacios curriculares determinados. Así, el proceso de triangulación de datos será enriquecido con diversas fuentes de información.

Referencias bibliográficas

Church, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de investigaciones sociológicas.

Casablanca, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías., *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 106-109. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v5.n9.9926

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Cap. 1. Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. En *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* (pp. 13-40). Granica.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. EDUCAUSE.

Iglesias Rodríguez, A. (2012). *Feedback* y *Feedforward* a través de los foros. Experiencia en un curso *online* de la Universidad de Salamanca, España. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *13*(1), 459-477.

Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *10*(6), 9-23.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.

Lucarelli, E. (2003). Innovaciones educativas en la formación docente. *Revista Nordeste*, 49-65.

Martínez Sánchez, A. (2000). *El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social*. Narcea.

Moreyra, M. y Demuth, P. (2019). Los inicios del conocimiento didáctico tecnológico del contenido en las adscripciones universitarias. Estudio de casos. *Revista Innova Educación*, *1*(4), 490-504. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.006

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, *2*(1). https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.

Vercher-Ferrandis, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 91-109. http://dx.doi.org/10.6018/rie.41390

Experiencia de trabajo colaborativo virtual sobre la formación en tiempo de Covid-19 en UTN

Julieta Cecilia Rozenhauz
Universidad Tecnológica Nacional
julirozen@rec.utn.edu.ar

Karina Cecilia Ferrando
Universidad Tecnológica Nacional
kferrando@fra.utn.edu.ar

Rafael Omar Cura
Universidad Tecnológica Nacional
rocura@frbb.utn.edu.ar

Introducción

Investigar en las instituciones educativas universitarias es un tema relevante en la actualidad, particularmente cuando se emplean tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el trabajo remoto y colaborativo. Se concibe la investigación educativa como una práctica social que se desenvuelve en un contexto institucional y sociopolítico que la condiciona.

Sirvent (1999) y su equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires planteaba, ya hace varios años atrás, que las decisiones que hacen a las diferentes maneras de razonar o de concebir el hacer ciencia social se ponen en juego fundamentalmente en: a) la formulación del objeto: la/s pregunta/s de investigación, b) los caminos previstos de acceso al conocimiento o de las respuestas a los interrogantes del problema, c) el tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener, d) el rol del investigador, fundamentalmente en lo que hace

a su implicación en el contexto/objeto de investigación, y e) los procesos de validación, de búsqueda y de justificación de la verdad científica de los resultados obtenidos.

Los aspectos mencionados guiaron este camino investigativo. No obstante, en este trabajo, la focalización estuvo en el proceso, en términos de relaciones, vínculos colaborativos y la particular dinámica que se desplegó en el equipo para arribar al producto deseado. Al sistematizar la experiencia de trabajo, se propuso favorecer el pensamiento crítico y reflexivo detallando las dificultades encontradas y las estrategias desplegadas para afrontar la complejidad introducida por la imprevista necesidad de modificación de las prácticas investigativas por la virtualización forzada, capitalizar lo aprendido en la experiencia y transferirlo a nuevos equipos e investigaciones.

El trabajo en equipo (grupo) puede ser planteado como una tarea colaborativa, dado que, a través del diálogo, la negociación y la palabra se logra una meta a la que no se puede llegar individualmente; y, a la vez, un trabajo cooperativo motiva y fortalece la responsabilidad para la tarea común.

Las TIC configuran un medio de representación e interacción que introduce modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas. Si bien no constituyen en sentido estricto un nuevo sistema semiótico, dado que se basa en sistemas ya existentes como el lenguaje oral y escrito, estos instrumentos posibilitan la integración y la convergencia multimedial para el acceso, tratamiento y uso de la información (Coll, 2008 en Martinelli et. al., 2012, p. 7).

Esta caracterización describe nuestro funcionamiento. En cada una de las reuniones virtuales, se inició un espacio para el intercambio, de comunicación asincrónica para dialogar, considerando que, este proyecto de investigación motorizó nuestra actividad como una red de pares y congregó, virtualmente, a distintos docentes y equipos de investigación de varias Facultades regionales. Uno de los principales criterios de organización fue el de pensar la riqueza de los intercambios en función de la diversidad, pero también de la distribución geográfica en la que se dieron las experiencias. Este criterio, además de garantizar la riqueza de temas, pone de manifiesto el espíritu y sentido del compartir federalmente.

Investigación colaborativa interfacultad en UTN

La UTN se caracteriza por ser una institución de tipo federal, íntimamente vinculada al hacer cotidiano de la industria y, fundamentalmente, orientada, desde su creación, a la formación de tecnólogos e ingenieros con un perfil práctico. Su presencia territorial y su enfoque pedagógico, la posiciona como una universidad con una identidad particular que, si bien fue cambiando lógicamente con el tiempo, mantiene su visión y valores originales.

La Dirección de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación convocó a UTN a formar parte de la investigación "Las universidades argentinas ante la emergencia de la pandemia Covid-19". Se solicitó que el objeto de estudio fuera la comunidad universitaria de la Universidad, en el período de excepcionalidad que significó (y sigue significando) la pandemia generada por el Covid-19,[1] y que el estudio fuera de tipo cualitativo. Ello involucró la participación de la Secretaría General de UTN, junto a la Secretaría Académica, la Secretaría de Ciencia, la Tecnología y Posgrado y la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.

Acompañando a la Secretaría Académica, se sumó un equipo de investigación para el desarrollo de todo lo relativo a la función "docencia", determinante en la historia y actualidad de la universidad, especialmente en relación con la formación de profesionales en el campo de la ingeniería del país, sin desconocer la relevancia del desarrollo tecnológico y de la transferencia que, también tradicionalmente, identifica a la UTN.

Así, se convocó a integrantes de los Proyectos interfacultad de Investigación y Desarrollo UTNIFN7736 "Formación Inicial en Ingenierías y carreras Tecnológicas" y TEIBBB8191 "Evaluación de la formación y desarrollo de competencias en carreras de Ingeniería," correspondientes al Programa Tecnología Educativa y Enseñanza de la Ingeniería de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de UTN. Se conformó un equipo de seis docentes y siete becarios de las Facultades Regionales de Avellaneda y Bahía Blanca, para la operativización del

[1] La investigación completa puede consultarse en http://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007772.pdf.

plan, y también se solicitó la colaboración a otros docentes de las Regionales de UTN, para liderar "*focus group*".

Dicho estudio se denominó "La UTN en el bienio 2020-2021: sus procesos institucionales, pedagógicos y didácticos, de investigación y desarrollo y de extensión" y los principales objetivos de la investigación fueron:

1. Relevar, analizar y caracterizar el desempeño de la comunidad universitaria en la excepcionalidad de la pandemia (2020-2021).
2. Identificar y visibilizar los aportes de sus actores (estudiantes, docentes, investigadores, funcionarios), en relación con la continuidad de la actividad universitaria y la vinculación con diversos ámbitos sociales, en este período crítico.
3. Arribar a conclusiones, en tanto identificación de cuestiones significativas, que resulten relevantes respecto de la transición post pandemia, en los ámbitos de docencia, investigación y extensión.

El plan, inicialmente, requirió caracterizar y precisar el objeto de estudio y sus problemáticas, además de considerar el tipo de investigación educativa a desarrollar. Se determinó que el objeto de estudio era la adecuación de los procesos formativos, de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el nivel contextual, organizacional, tecnológico y pedagógico en UTN. Como problema se planteó: ¿qué características adquirió dicho proceso, en términos de fortalezas y dificultades, según el desenvolvimiento de los actores institucionales, las modalidades de las estrategias didácticas y los resultados formativos?

Como reflejo de la propia actividad universitaria en general y durante la pandemia, en particular, la función docencia, centrada en la tarea académica de formación profesional, tuvo un tratamiento de mayor desarrollo que las otras áreas, en términos cuantitativos y cualitativos.

Dada la complejidad del objeto, se consideró pertinente establecer cuatro dimensiones y veintiuna variables:

- Dimensión contextual y procesos formativos: aislamiento, salud y aprendizajes. Situación familiar y aprendizajes en el hogar. Actividad laboral, aprendizajes y expectativas a futuro.

- Dimensión organizacional: medidas organizacionales, flexibilidades y normativas; comunicaciones y funcionamiento institucional; régimen de cursado, asistencia, exámenes parciales, correlatividades y exámenes finales.
- Dimensión tecnológica y procesos formativos: acciones institucionales tecnológicas en UTN; accesibilidad y dispositivos tecnológicos; recursos TIC pedagógicos; impacto de tecnologías en el cursado.
- Dimensión pedagógica: influencia de la pandemia en el cursado; reorganización de la enseñanza y los aprendizajes, capacitación; actividades sincrónicas; actividades asincrónicas; actividades prácticas; recursos pedagógicos físicos y virtuales; evaluación de aprendizajes; interacción y comunicación; vida universitaria; perspectiva a futuro.

Respecto del enfoque de investigación educativa, siguiendo a Arnal, del Rincón y Latorre (1992) y Bisquerra Alzina (2009), este trabajo opta por el enfoque humanístico interpretativo, es decir, cualitativo, con preeminencia de una investigación descriptiva a través de la comprensión de los aspectos intervinientes, cuyo conocimiento "no se descubre, sino que se construye, es decir, que viene dado por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia vivencia" (Bisquerra Alzina: 2009, p. 44).

Asimismo, el estudio se apoyó en algunos pilares de la investigación-acción, concebida como "una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda" (Bausela Herreras, 2004, p. 1). Resulta fundamental la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla.

Así, se trató de una investigación con un enfoque cualitativo y comprensivo, que tuvo como finalidad describir e interpretar los testimonios de los principales actores de la comunidad universitaria, sobre su desempeño en pandemia. Esta información servirá para incorporar mejoras en el sistema educativo universitario y en las Facultades de UTN.

Las dimensiones y variables señaladas se estudiaron en las principales poblaciones del estudio. Entre las Autoridades se contó con representantes significativos de la Universidad, en general, y de un tercio de las Regionales. Entre los Docentes y Estudiantes, se consideró que había poblaciones diferenciadas al inicio, a mitad y al final de las carreras. De allí que se solicitó a la Secretaría Académica que convocara a profesores y estudiantes de estas subpoblaciones de veinte Facultades.

El estudio empleó como fuentes de información primarias cuestionarios cerrados (encuestas), semiestructurados y abiertos (entrevistas) y como fuentes secundarias, normativas, documentos de trabajo, proyectos de investigación y extensión y, marginalmente, datos cuantitativos sistematizados a nivel institucional.

Inicialmente, se implementaron, a modo de diagnóstico, encuestas cerradas a poblaciones de docentes, de las que se obtuvieron 792 respuestas, y también a 4465 estudiantes. Los resultados permitieron definir las dimensiones y variables del estudio. Se consideró necesario complementar estos datos con entrevistas grupales, en una cantidad significativa de Facultades, y de su elaboración participaron tanto los docentes investigadores como los becarios del equipo.

Se realizaron cinco entrevistas grupales de docentes con un promedio de diez profesores en cada caso, correspondientes a alrededor de diez Regionales, coordinadas por los docentes investigadores. Se efectuaron otras cinco entrevistas grupales de estudiantes con una presencia de doce alumnos, en cada caso, y que representaron a quince Facultades, con la coordinación de docentes y becarios investigadores. Se obtuvieron doce documentos de diversas Facultades y tres de las Secretarías del Rectorado de UTN, referidos las variables mencionadas.

El procesamiento de datos se desarrolló en forma coordinada, complementaria y asincrónica. Las entrevistas de docentes y estudiantes fueron desgrabadas y se clasificó la información en documentos compartidos donde figurabas las variables y, allí, se agrupaban los datos.

Al obtener documentos por fuentes, se efectuó su triangulación (Vera Calzaretta, Villalón, 2005), con la elaboración de un nuevo documento según las Dimensiones y variables, agrupados por similitud y diferencias, según los indicadores. Fruto de ello se tuvieron los primeros informes de Autoridades, Docentes y Estudiantes que derivaron en el documento final, presentado en SPU en diciembre de 2021.

Investigación sobre el desempeño del equipo de trabajo

Debido al interesante trabajo colaborativo y virtual, se consideró pertinente efectuar un estudio sobre el proceso de investigación. Así, se apeló a establecer aspectos o variables de las tareas colaborativas efectuadas. Se decidió analizar la pertinencia del trabajo realizado en el contexto de pandemia, luego apelar a las vivencias personales sobre las funciones realizadas (Docentes, Estudiantes o Coordinadores), valorar los niveles de logro y también destacar aspectos cualitativos de dichas valoraciones. Se consultaron las funciones de diseñador de encuestas, entrevistador de grupos de docentes y estudiantes, seleccionador de información, de acuerdo con indicadores, analista y procesador de información y cruzamiento de resultados de fuentes diversas. Asimismo, se analizó la organización del trabajo, su distribución, el intercambio entre los integrantes y la pertinencia de sus técnicas e instrumentos, como impactos personales sobre el trabajo realizado.

Se trató de una investigación interna de tipo cuanti-cualitativa, para obtener datos de tipo cuantificable y también expresivos y cualitativos. Se empleó la técnica de encuesta semiabierta con un 50% de preguntas cuantitativas y cualitativas. Se implementó al finalizar el proyecto y se tuvieron en cuenta manifestaciones que los integrantes del equipo del proyecto señalaron sobre sus vivencias. Los resultados se detallan apreciando interesantes aportes al trabajo de investigación cooperativo desde la perspectiva virtual, en el marco de las acciones interfacultades que desarrolla UTN.

Resultados del trabajo colaborativo

Los resultados de la encuesta, que respondió la mitad de los integrantes del equipo, indican que todos consideraron pertinente el estudio realizado con matices, entre el 29% que afirmó “Muy adecuado, Bastante adecuado y Adecuado” y solo el 14% “Algo adecuado”. La mayoría señaló porque: “Es necesario saber cómo impactó en todos los ámbitos, qué tuvo de bueno, qué de malo, hacer un balance en todos los niveles,” “es una realidad que impacta en forma diferente a la habitual”.

Respecto de cómo se percibieron durante la investigación, el 85% señaló que estaba Interesado/a, el 57% Motivado/a, el 14% Preocupado y el 14% Tranquilo. Entre las razones de dichas vivencias, se destacaron:

> Me interesa el tema, me preocupa conocer cómo se dieron algunos procesos en diferentes Facultades y a su vez, cómo ha percibido el estudiantado ciertas prácticas," y "porque he sido parte del proceso de virtualización forzada como docente y el estudio me ha permitido ampliar la visión del proceso, por ejemplo, desde el punto de vista de estudiantes, otras facultades e incluso, del punto de vista de autoridades.

En cuanto al rol de entrevistadores de profesores, el 50% de los investigadores docentes señaló que se sintió Muy Bien y el resto Excelente y los motivos fueron: "Valorar el interés de los docentes por participar, aportar y compartir"; "Muchas cosas ricas. En términos metodológicos se abrió un campo muy interesante sobre la incorporación de la tecnología en el campo. Usar *wp* y las entrevistas grupales por *Zoom* me parecieron alternativas muy valiosas".

En relación con el desempeño como entrevistadores de grupos de estudiantes, los docentes investigadores y becarios afirmaron percibirse, el 25% Bueno, el 25% Muy bueno y el 50% Excelente, y destacaron: "El impacto de las vivencias de los estudiantes"; "percibí mucho sentimiento de pertenencia institucional, motivación por el estudio"; "que los estudiantes agradecían que los tengamos en cuenta y el deseo de brindar numerosos aportes".

La modalidad del procesamiento de datos fue valorada como Muy adecuado por el 57%, el 28% Bastante y el 14% Algo adecuado. Sobre la tarea de análisis, comparación y síntesis de variables, el 28% señaló Algo adecuado, el 57% Bastante y el 14% Muy adecuado. Entre las fundamentaciones se destacó: "Conocer la situación de los procesos de estudio, a nivel macro, en otras Regionales" y el trabajo colaborativo: "Experiencia en trabajo conjunto en un grupo numeroso de participantes"; "gran disposición e interés en la complementariedad de los equipos docentes y de becarios". Hubo referencias a los sujetos estudiados: "Fue la mirada de varios actores involucrados" y "saber que los estudiantes tienen distintas posibilidades de acceder a la vir-

tualidad, algunos están muy conformes ya que pudieron volver a estudiar gracias a la pandemia, y otros están muy afectados ya que no tienen las comodidades necesarias para acceder a la virtualidad".

El 80% de los Coordinadores del equipo consideraron muy adecuadas las tareas que desarrollaron comunicándose con otras Facultades, solicitando testimonios y coordinando las tareas. El 20% señaló bastante adecuado.

Respecto de los fundamentos, sostuvieron en su mayoría: "Entusiasmo", "mucho compromiso por parte del grupo entero, ha sido una grata experiencia", "buen apoyo de los docentes y becarios, logrando articular las etapas en conjunto por el tiempo que teníamos". Otros destacaron cuestiones organizacionales como: "Fue importante la coordinación de tareas" y "asombro por la magnitud de todo y la horizontalidad de las autoridades y excelente predisposición".

Al consultarse qué consideraba más relevante de la información obtenida, respecto de los Estudiantes la mayoría se refirió a "ver cómo se amplía la brecha entre los estudiantes que pudieron aprovechar la virtualidad y los que se vieron desfavorecidos por problemas económicos, tecnológicos u otros", "que los estudiantes atravesaron diversas situaciones diferenciadas y han brindado numerosos aportes para seguir mejorando la formación ahora en la bimodalidad". También hubo expresiones denunciantes, al señalar que "este vínculo ha sido también objeto de crítica a partir de algunas actitudes producto de la relación asimétrica, la desconfianza y el uso discrecional del tiempo de clases y consultas". Ello evidencia la necesidad del trabajo colectivo.

Respecto de la información de Docentes, se señaló que "hicieron un gran esfuerzo, en su gran mayoría en UTN, evidenciaron responsabilidad y compromiso y también nuevas capacidades de acompañamiento a los estudiantes", "la valoración positiva de la adaptación, el esfuerzo personal (extra) para sostener las clases y sobre todo la centralidad desde ellos puesta en los estudiantes y la preocupación por la evaluación y la inclusión", "la buena voluntad del cuerpo docente que ha puesto dinero de su bolsillo, horas y horas de trabajo para afrontar del mejor modo posible la virtualización forzada".

También destacaron: "muchos docentes se apropiaron de herramientas tecnológicas, emplearon nuevas estrategias y desean seguir utilizándolas, "la diferencia en los resultados de los docentes que han

podido acceder a capacitación, tanto en evaluación, en uso de herramientas, *e-learning*, respecto de aquellos que no han accedido. Quienes tenían herramientas han capitalizado la experiencia, hicieron revisión de sus programas, enriquecieron sus clases”.

Respecto de las Autoridades de UTN, se valoraron las intervenciones conjuntas: “Los Directivos mostraron responsabilidad en las intervenciones organizacionales, legales pedagógicas, tecnológicas y también en la capacitación docente que se brindó entre 2020 y 2021”, “la rapidez con que elaboraron los actos administrativos y académicos para ‘sostener’, que es la palabra que define el esfuerzo”, “resultó mejor en aquellas facultades donde las autoridades tomaron la iniciativa, fijaron pautas respecto del uso de los tiempos de clase, gestionaron capacitación y pautaron consensuadamente la metodología de evaluación”.

Respecto de la valoración sobre la organización y distribución de tareas, el 14% señaló Algo adecuado, el 43% Bastante adecuado y el 43% Muy adecuado.

En cuanto al clima de trabajo, el 14% señaló Bastante adecuado y el 86% señaló Muy adecuado, continuando los valores del ítem anterior. Del mismo modo, al ser consultados sobre la relevancia de la comunicación, el 14% afirmó Algo adecuado, el 14% Bastante adecuado y el 72% Muy adecuado. En relación con el empleo de herramientas virtuales el 28% señaló Bastante adecuado y el 72% Muy adecuado.

Respecto a qué se podría mejorar, hubo varias respuestas de conformidad sobre la experiencia y las herramientas empleadas, y luego se orientaron a señalar que “me gustaría poder hacer más encuentros sincrónicos con flexibilidad para ‘divagar’ con los emergentes, debatir y disfrutar de ese espacio, los encuentros me parecieron muy acotados al tema que nos compete”, “lo más difícil fue comenzar, ya que no tuvimos posibilidad de organizar los aspectos metodológicos desde el inicio, y en algunos casos hubiera sido importante diseñar cuestionarios para las entrevistas. De todos modos, creo que pudimos adaptarnos y trabajar acorde a los objetivos fijados”.

Finalmente, se consultó sobre lo más importante de este modo de trabajar, y se reiteraron las expresiones vinculadas con “el grupo humano que participó del mismo”, “la relación humana por encima de todo lo demás”, “experiencia de trabajo de investigación mancomunado”. “el clima de interés en aportar a los requerimien-

tos de UTN y SPU y que el equipo respondió con suma responsabilidad y complementariedad entre todos, en el marco del empleo de las herramientas TIC".

Quizá sintetice estas vivencias las siguientes expresiones: "Me da mucha felicidad haber conocido y trabajado con cada uno que, por encima de su excelencia académica, la calidez se destaca. Igualmente, además de ello aprendí muchísimo, no solo de cuestiones metodológicas que no las tengo tan aceitadas, sino de trabajo en equipo" y "Una gran experiencia con un buen equipo de trabajo, creo que podemos participar en estudios similares a futuro. Agradezco haber sido convocada".

Conclusiones

Trabajar en equipo generó una energía particular, una potencia inusitada. Los modelos sociales de aprendizaje se elaboraron para sacar provecho de este fenómeno construyendo comunidades de aprendizaje donde la cooperación, y el rol de cada participante son fundamentales. El trabajo grupal cobró una especial importancia pues en él se desarrollaron y articularon diversas capacidades: respetar y reconocer otras opiniones, escuchar y aceptar la postura de otro sobre un tema, expresar con claridad y respeto las ideas propias dentro de un grupo de trabajo, ser capaz de aceptar la existencia y validez de distintos puntos de vista. A la luz de lo aprendido, es necesario resignificar el rol de cada uno de los actores involucrados para que se puedan ir logrando cambios reales, teniendo en cuenta que no hay teoría, normativa, ni política que pueda, por sí misma, dar cuenta de las tareas y la complejidad que implica el trabajo de investigación interfacultades que requirió como factor clave e imprescindible de la participación activa y colaborativa de todos los actores Se recreó el ejercicio de la investigación, en relación con distintos aspectos, entre otros, las nociones de trabajo remoto / colaboración e interacción cambiaron. Fue necesario redefinir los conceptos de trabajo en equipo, compartir información, disenso consenso y, sobre todo, el impacto de mediación tecnológica para desarrollar las tareas estipuladas El debate y la discusión cobran un carácter fundamental para gestionar propuestas de investigación pedagógica que estén relacionadas con el acontecer

–la pandemia– en que dicha institución estaba inmersa, para ello el trabajo en equipo fue la alternativa frente a tal desafío.

Referencias bibliográficas

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35(1)*, 1-9.

Martinelli, S., Bordignon, F., Cicala, R., Perazzo, M., Di Salvo, C. y Bardi, V. (2012). Modelo de enseñanza con TIC en la UNIPE. En *Actas XIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación* (887-892). La Plata. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19312/Documento_completo.pdf?sequence=1.

Pérez Serrano, M. G. y Nieto Martin, S. (1992). La investigación-acción en la educación no formal" Enseñanza & Teaching. *Revista interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 177-198.

Sirvent, M. T. (1999). Ateneos del IICE: Problemática metodológica de la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, *VIII*(14).

Vera Calzaretta, A. y Villalón C.M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia & Trabajo, 7*(16), 85-87.

Las prácticas docentes en tiempos de pandemia: incertidumbre, expectativas y comunidad de aprendizaje

Macarena Santiago
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
santiagomacarena@gmail.com

María Eugenia Verellen
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
eugeniaverellen@hotmail.com

Introducción: el Taller durante la presencialidad

El "Taller de Docencia" corresponde al Área de la Práctica Profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Está ubicado en el cuarto año de la carrera, es de carácter obligatorio y anual. Constituye un espacio en el que se diseña, implementa y evalúa una propuesta de enseñanza en una institución educativa particular y un grupo de estudiantes determinado.

Se parte de entender la formación docente como el proceso en que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de docentes enseñantes. Es por ello que son dos los principios que fundamentan la organización e implementación de la propuesta del Taller: la práctica reflexiva y la implicación crítica (Perrenoud, 2001). La práctica reflexiva implica revisar las propias experiencias para favorecer la construcción de nuevos saberes ya que, las exigencias y desafíos de las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, negociar y regular su práctica, es decisiva. La implicación crítica supone compromiso y responsabilidad con la propia práctica, así como con las condiciones sociales en que se asienta. Estos principios están ligados a una visión de la institución educativa que

busca democratizar el acceso a los saberes, desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico y sus competencias de actores sociales.

Dos ejes articulan la propuesta: un eje teórico que refiere pensar la práctica docente en esta sociedad del conocimiento y un eje metodológico donde la narrativa constituye un dispositivo fundamental para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas, a partir de la reflexión-acción crítica. En este sentido, la modalidad que se propone es el taller, entendido como un lugar de encuentro, de intercambio, de comunicación, de construcción y de producción entre los miembros del grupo; lo que supone reivindicar al grupo como sujeto de aprendizaje.

Es una propuesta presencial, semanal, acompañada del uso de dos herramientas digitales: un aula en la plataforma *Moodle* y de un perfil de *Facebook*, que permiten y facilitan la extensión de los intercambios, la construcción de saberes como compartir producciones y materiales.

El Taller se organiza en diferentes etapas articuladas entre sí. Cada una de ellas se refiere a un nudo temático y cuenta con producciones específicas. Consisten en reflexionar sobre el ser y el saber docente en esta sociedad del conocimiento; la preparación y el ingreso de los estudiantes a las instituciones educativas; el diseño de una propuesta de enseñanza, su implementación y evaluación y, finalmente, reflexiones finales acerca del recorrido vivido.

Enseñar y aprender en contextos inciertos: las prácticas de residencia durante la pandemia por Covid-19

La pandemia de Covid-19, desató una crisis de alcance global. En nuestro país, el aislamiento social, preventivo y obligatorio, obligó al cierre de las instituciones en todos los niveles del sistema educativo y a trasladar la actividad al ámbito domiciliario. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje "tuvieron que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido" (Dussel, 2020, p. 338). Esta situación implicó repensar los tiempos y los espacios, los contenidos y el peso de las tecnologías en esta nueva situación lo que suscitó una gran conmoción, no solo desde lo educativo, sino también desde lo social.

Particularmente, en nuestra universidad, implicó repensar las propuestas de enseñanza de las carreras presenciales a una modalidad mediada por tecnología, por el entorno virtual *Moodle* y los encuentros sincrónicos a través de *Google Meet*. Los espacios de práctica se vieron afectados por la imposibilidad de los estudiantes de realizarlas en terreno, lo que llevó al diseño de diversas propuestas docentes.

El nuevo escenario nos interpeló como equipo docente del Taller de Docencia. Si bien asumimos las prácticas docentes no solo como el desarrollo exclusivo de habilidades operativas o técnicas, sino también como la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y necesaria reflexión para la toma de decisiones (Davini, 2015), la situación era singular e incierta. En este sentido, vimos como una oportunidad única repensar el lugar de las mediaciones tecnológicas en la enseñanza.

Nos replantearnos, por un lado, cómo abordar el Taller de Docencia como espacio de encuentro, intercambio, de comunicación, de construcción y de producción entre los miembros del grupo, totalmente mediado por el entorno virtual; y por otro lado, cómo acompañar a nuestros alumnos en las prácticas propiamente dichas, desde el "ingreso a la institución" hasta el proceso de construcción e implementación de sus clases, frente a este escenario, desconocido y complejo para muchos de ellos y que involucra a otras instituciones (como son los ISFD), tutores co-formadores y a sus estudiantes.

Con respecto al primer punto, el Taller de Docencia se organizó a través del entorno virtual. Al comienzo se propusieron actividades asincrónicas que permitieron el conocimiento del otro, el intercambio de experiencias y saberes, la interacción y la comunicación, mediante el uso de foros u otras herramientas digitales como el Padlet y pos-it, dado que, tal como expresa Maggio (2021), "la reinvención de las prácticas en pandemia tenía la obligación de alentar la trama vincular en todas sus formas" (p. 71).

Al poco tiempo, a estas actividades se propusieron encuentros sincrónicos semanales, con la intención no solo de encontrarnos en un tiempo y espacio, sino también facilitar el intercambio, la construcción de ideas y generar una dinámica que consintiera comenzar a dar cierta continuidad al proceso que se estaba iniciando. Al respecto, una de las estudiantes expresa:

> Recuerdo haber pensado que esa modalidad virtual sólo iba a implementarse durante las primeras semanas de cursada, como medida provisoria para darle continuidad pedagógica a las trayectorias educativas y los procesos de formación de los estudiantes. Pero ocurrió que ese tiempo inédito empezó a extenderse transformando gran parte de nuestras actividades de la vida cotidiana y llevándonos a adoptar nuevas formas de aprendizaje. Así, nuestras clases comenzaron a frecuentarse semana a semana bajo la modalidad virtual. Debo admitir que, al principio, creí que cursar así no me iba a afectar demasiado. En realidad, a la distancia puedo ver que en esos primeros meses de cursada estaba irritable, atravesando un momento de introspección muy profundo que me ocasionaba pensamientos un tanto "pesimistas". Me sentía muy "cerrada": no me despertaba interés la construcción de vínculos afectivos con mis compañeros, creía que mis respuestas compartidas en los foros del aula virtual no eran suficientemente válidas, mi participación en las actividades propuestas era limitada, me malhumoraba cuando no encontraba las respuestas a mis reflexiones sin tener en cuenta que todo era un proceso... Básicamente todo me resultaba negativo y me encontraba debajo de una nube negra. (...). El trabajo en equipo, la solidaridad, la creatividad, el compromiso, la autoexigencia, la frustración ante aquello que no salía como esperaba, son algunas de las tantas cosas que me llevo del Taller. Y digo "algunas" porque creo que lo más importante y significativo fue entender que la docencia no es un trabajo individual y que la construcción del conocimiento es colectiva (Informe final de Residencia. Magdalena).

En relación con el segundo punto, la rápida organización de los Institutos de Formación Docente de nuestra ciudad y de los docentes coformadores en particular, facilitó el ingreso de nuestros estudiantes. Los estudiantes realizaron observaciones participantes mediadas por tecnologías y accedieron a las aulas virtuales (Campus virtual del INFOD y aulas generadas en *Google Clasroom*) como a los encuentros sincrónicos (*Meet* y *Zoom*).

En este sentido, **las observaciones** permitieron conocer diferentes formas de trabajo. Desde distintos ambientes de aprendizaje, diversos modos de enseñar y aprender, estrategias para la construcción de vínculos tanto cognitivos, sociales como afectivos entre los docentes y estudiantes, combinación de modalidades sincrónicas y asincró-

nicas, diseño de materiales hasta el uso de diferentes herramientas digitales con diversas intencionalidades. El espacio material que caracterizaba un aula física se transformó en un espacio virtual, donde cambió la distribución de lugares-cosas-actividades como la circulación de intercambios en la interacción con otros. Se pudo reconocer una ampliación de los espacios para realizar las tareas de aprendizaje, "de modo que un ambiente de aprendizaje refiere a ámbitos en los que las personas encuentran conocimientos, informaciones, así como herramientas apropiadas" (Davini, 2015, p. 92).

> No voy a negar que la idea de realizar mis prácticas mediadas por la virtualidad me generaba incertidumbre, y hasta rechazo. No por el hecho de usar como medio la tecnología, sino por miedo a lo desconocido, al miedo de no saber si mi desempeño podría ser truncado. Pensaba que no iba a poder manejar bien los programas, que no me iban a entender cuando dieras mis clases, que iban a aparecer mil dificultades, de hecho, surgieron, pero las pude sortear bastante bien. Claro está que la experiencia fue otra, no fue fácil, pero el resultado me dejó y me deja muy conforme (Informe final de residencia. Natalia).

El **diseño de las propuestas de enseñanza y su implementación** también se vio interpelado. Las diversas modalidades de trabajo de los docentes co-formadores implicó reflexionar acerca de los componentes de las propuestas tanto en una modalidad sincrónica como asincrónica. Surgieron interrogantes tales como ¿cómo diseñar una clase mediada por tecnologías? ¿Qué diferencias y/o similitudes existen entre una clase escrita de carácter asincrónico y una clase que se desarrolla de manera sincrónica? ¿Cómo organizo el tiempo, el espacio y las interacciones entre los estudiantes? ¿Qué papel tengo que asumir como docente? Una de las estudiantes manifestó en su informe final:

> Sigo pensando que nada reemplaza el cara a cara, sobre todo cuando no había respuestas del otro lado, no se conectaban o no planteaban nada a la hora de dejar un video explicativo, no veía las caras (ya que a través de ellas se puede ver si están entendiendo o no, si el modo de dar el tema atrae o no, etc.), pero creo que estuvo en mí hacer que se asemeje un poco más, acercarme a los y las estudiantes y hacerles saber que para cualquier cosa que necesitaran, yo iba a estar, traté de explicarles

> las teorías de un modo más dinámico e intentando acercarlo a su realidad, para así lograr una aproximación a lo que creo es un vínculo presencial. Quizás esto último lo corrobore en otra oportunidad. En otras palabras, estoy muy satisfecha con lo que logré a través de la pantalla, sin duda, me queda mucho por aprender, nuevas herramientas tecnológicas y familiaridad con las mismas. Pero de algo estoy segura, no lo veo como un obstáculo (al menos hoy por hoy que tengo los medios para poder hacerlo) (Informe final de Residencia. Natalia).

Del mismo modo, también implicó resignificar los materiales educativos como mediadores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, poniendo en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para el diseño de los mismos, atendiendo a las características del grupo (conectividad digital, acceso a dispositivos, habilidades comunicativas e informáticas, familia, trabajo).

La disponibilidad de clases en las aulas virtuales, tanto grabadas como escritas, llevó a revisar la noción de tiempo de la enseñanza. Si bien, de alguna, manera continuó regulado institucionalmente, dejó de ser lineal y uniforme, orientado hacia el futuro. Los estudiantes contaban con la posibilidad de acceder a los diferentes recursos de acuerdo a sus tiempos como las veces que fueran necesario, regulando su propio proceso de aprendizaje.

¿Cómo acompañar a nuestros residentes en la implementación de la propuesta? Tanto el equipo docente como los compañeros pudimos acceder a los entornos virtuales donde se desarrollaron las clases. De esta manera, se pudo lograr la valoración del proceso a través instancias de evaluación, autoevaluación y coevaluación en vistas de mejorar los procesos educativos mediados por tecnologías.

Conclusiones

La implementación de un taller de prácticas docentes, en ese contexto de incertidumbre, fue desafiante. No solo por llevarnos a resignificar nuestros marcos teóricos sobre la práctica docente, sino también por el acompañamiento que asumimos para con nuestros estudiantes. El aislamiento social, preventivo y obligatorio generó nuevos desafíos y con ello ansiedad, angustia, miedos, nuevas expectativas. Cómo hacer

frente a esta angustia implicó reflexionar sobre nuestros marcos teóricos, investigar y evaluar nuevas herramientas, formarnos en nuevos saberes tecnológicos para tomar decisiones fundamentadas, en definitiva, nos llevó a comprender y recrear, hacer y transformar.

Los encuentros sincrónicos y las propuestas asincrónicas se convirtieron en verdaderos ambientes de aprendizaje, donde se fomentó la creación y el sostén de los vínculos entre los miembros del Taller para lograr establecer relaciones estrechas y dinámicas entre la teoría y la práctica, anclar contextos, tareas y actividades auténticas del quehacer profesional, promover la actividad consciente y reflexiva de la tarea. Diálogo, participación e implicación, escucha atenta y reflexión caracterizaron todo el trayecto.

Por último, nos resulta significativo concluir con una expresión de una de las estudiantes que formó parte del taller en este contexto y sintetiza lo vivido tanto por los estudiantes en general como por los docentes que formamos parte del Equipo del taller de Docencia:

> No se puede ser docente sin ponerse en juego, sin entregarse al encuentro con el otrx, a la incertidumbre, a lo nuevo. Cursar el taller en pandemia fue una consistente prueba de esto, nos obligó a reinventarnos, cuestión que entiendo central de cara a abordar el aula. (Informe de Residencia. Rocío).

Referencias bibliográficas

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Diaz (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-124). OEI.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Paidós.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE

Escudero Muñoz, J. M. (2008). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Revista Campus virtuales*, *9*(2), 113-122.

Maggio, M. (2021). *Educar en pandemia*. Ed. Paidós.
Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile)*, *XIV*(3), 503-523.
Programa Taller de Docencia (2022). Prof. en Ciencias de la Educación. FCH. UNCPBA.

La retroalimentación en procesos de evaluación con *e-portfolios*

Verónica Silvia Tomas
Universidad Nacional de Moreno
veronicatomas@gmail.com

Introducción

"Promover y facilitar el aprendizaje y la autorregulación del mismo por parte de los estudiantes es una de las finalidades de la universidad y, especialmente, de sus docentes".

(Cabrera y Mayordomo, 2016, p. 10)

La incorporación de los e-portfolios como instrumentos dentro del desarrollo de las clases y como forma de evaluación en la educación superior implica, en muchos casos, hacer una revisión de acciones y estrategias tanto en los roles que desempeñan las y los estudiantes como las y los docentes. Tomaré el caso de la materia que dicto, "Informática orientada a los usos de Internet", de la carrera Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Moreno, que se desarrolla en formato híbrido, y en donde se sumaron los e-portfolios digitales como instrumentos de aprendizaje y de evaluación dentro de la propuesta de enseñanza.

Los nuevos marcos institucionales, representados por los SIED (Sistemas de Educación a Distancia), son oportunidades para la creación de propuestas de trabajo en relación con la educación a distancia. "El proyecto en el que se presenta el SIED incluirá la definición de los fundamentos, criterios y las proposiciones de concreción de propuestas educativas dictadas o a dictarse a distancia" (Resolución 2641-E/2017).

Estamos, entonces, como docentes frente a la necesidad de generar formatos nuevos para la enseñanza, como también de nutrirlos de significado. No alcanzan las fórmulas que nombran a estos formatos como combinados, virtuales o híbridos, y consideran que su garantía está dada por la mediación tecnológica o intervención de dispositivos *per se*, sino que es necesario pensar en cómo la implementación de una nueva modalidad debe revisar, rediseñar o, directamente, crear nuevas formas de hacer y llevar adelante las propuestas de enseñanza.

La presentación de esta experiencia busca reflexionar sobre el uso de un instrumento digital como es el e-portfolio en el marco de una propuesta de enseñanza híbrida o combinada. El e-portfolio por un lado da autonomía en el proceso de aprendizaje a los y las estudiantes, al permitirles generar procesos metacognitivos y poner de manifiesto sus habilidades y competencias digitales; y a la vez, pone en valor la retroalimentación que realizan las y los docentes y a veces los mismos pares, un elemento clave que puede articular y amalgamar los procesos de aprendizaje en estos nuevos formatos.

En la materia que está a mi cargo, la nueva modalidad de dictado es *enseñanza virtual con encuentros de integración presencial*. Así, la cursada se desarrolla a través de encuentros virtuales sincrónicos utilizando *Google Meet*, trabajo asincrónico dentro del aula *Moodle* del campus de la universidad y de encuentros mensuales presenciales en la universidad.

Nos formulamos aquí algunas preguntas, ¿qué cuestiones cambian con este nuevo formato?, ¿qué cuestiones permanecen con respecto al formato de enseñanza presencial tradicional?, ¿alcanza la enseñanza remota a través de alguna plataforma para considerar que se trata de una propuesta combinada o híbrida?, ¿qué desafíos se plantean a las y los docentes al momento de diseñar una propuesta de enseñanza con estas características?, ¿cómo son efectivamente las clases?, ¿cuáles son los alcances y límites de las mismas?, ¿empiezan y terminan en las propuestas sincrónicas remotas y presenciales?, ¿cómo es posible configurar una propuesta híbrida como marco que contenga las prácticas y a la vez permita la innovación?

Estos interrogantes abren a pensar que se está produciendo una reconfiguración de lo que entendíamos por *clase*, en el contexto de la universidad, en estos escenarios de la postpandemia. Podemos entender a la clase como un organizador de acciones, un espacio singular,

el lugar para la presentación de una selección de contenidos que responde a un programa o currículum particular, el espacio de encuentro entre docentes y estudiantes y el espacio para el desarrollo de una serie de actividades. Es también, momento para entender que se están dando muchos cambios en este espacio que teníamos tan objetivado en las prácticas de la universidad.

La clase está cambiando su configuración y redefiniendo alcances y contorno; está sumando espacios no presenciales, remotos, sincrónicos y asincrónicos y dispositivos que colaboran en sus desarrollos; la clase debe dialogar con sujetos, tanto docentes como estudiantes, que están mediados tecnológicamente y que interactúan en formatos que son combinados, multiplataformas, y que permiten, por medio de la ubicuidad, que el aprendizaje y la enseñanza acontezcan en distintos tiempos y lugares.

Sin duda, la fuerza de la hibridación que se pone de manifiesto en las situaciones de enseñanza, en este caso como mixtura de formatos, nos lleva a diseñar propuestas para llevar adelante el dictado de las clases que puedan integrar esta complejidad. Entendemos por hibridación, siguiendo las ideas de Soletic (2021), "las experiencias de enseñanza que buscan ensamblar y articular en una experiencia unificada propuestas que tienen lugar en la presencialidad y en la virtualidad" (p. 5). Las y los docentes comienzan a navegar en la complejidad que se pone de manifiesto, en tener que aprender nuevas prácticas, actualizar saberes referidos a cómo conducir situaciones de aprendizaje, permitir el ingreso de otros dispositivos para que las clases se puedan llevar adelante.

> Esta cuestión influye en el desarrollo de la cultura académica, proyectando la visión de un ambiente educativo hibridado, en el cual las tecnologías digitales ya no solo nos permiten representar objetos (clásicos materiales didácticos) sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada (Ambrossino, 2017, p. 13).

Creemos que los e-portfolios son buenos articuladores de las clases y buenos creadores de relaciones en las propuestas de educación híbrida y combinada ya que posibilitan trabajar tanto al estudiantado como a las y los docentes, al hacer uso de destrezas y competencias digitales y

articular la sincronía y la asincronía de los procesos referidos a la enseñanza y al aprendizaje. Y es, también, una iniciativa que pone la mirada y, sobre todo, la propuesta de acción en los estudiantes como sujetos protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Sobre el trabajo con e-portfolios

> *"Un e-Portfolio en un contexto educativo es una estrategia metodológica que promueve la elaboración de una colección de documentos digitales que un/una estudiante ha seleccionado con el fin de presentar evidencias generadas en un periodo de tiempo y que ponen de manifiesto su progreso en el proceso de aprendizaje, el logro de los objetivos de aprendizaje alcanzados y/o las competencias desarrolladas"* (Guàrdia, Maina y Fernández, 2020, p. 1).

Contar con un e-portfolio es habilitar un lugar de puesta en práctica de competencias y habilidades digitales que irán creciendo en complejidad, de acuerdo a las actividades que los y las docentes propongan, y a las producciones y reflexiones que puedan ir generando las y los estudiantes.

De este modo, la propuesta reconoce:

- nuevas estrategias para combinar con la propuesta de enseñanza que lleva adelante el/la docente;
- otros medios e instrumentos para evaluar;
- un entorno / espacio ampliado o amplificado, donde los dispositivos, la distribución de la información y materiales se realiza en distintos medios y soportes y
- la autonomía de los estudiantes en cuanto a la organización de sus materiales abriendo un recorrido no lineal.

Es necesario, al introducir un instrumento como el e-portfolio que es favorecedor de la autonomía en las propuestas de aprendizaje del nivel superior, hacer un trabajo de acompañamiento con cada estudiante, ya que en cierta medida abre un espacio que es único y personal para cada uno de ellos y nos lleva a considerar también la dimensión de la heterogeneidad que se hace presente en sus trayectorias y recorridos.

Es importante señalar que el instrumento e-porfolio está tanto al servicio del aprendizaje como de la evaluación y que la intervención del docente tiene un lugar importante y de articulación en este proceso.

Si bien las y los docentes anticipan a sus estudiantes una estructura general que debe tener el e-porfolio, el mismo es una herramienta que promueve la libre organización de los materiales y evidencias, por parte del estudiantado, y que permite la formulación de preguntas en relación con los mismos y con sus procesos de aprendizaje. Siguiendo el planteo de Barberá y De Martín Rojo (2011), el e-portfolio no es una acumulación de tareas en formato digital, sino una selección de trabajos y registros que se publican ahí y que muestran las evidencias de aprendizaje. Es un instrumento que posibilita que se ponga de manifiesto:

- una selección de evidencias de logro relacionadas con las competencias formativas propuestas,
- dando cuenta de una estructura interna que interconecta las muestras de trabajo de modo que se visualicen como un gran texto,
- el proceso de reflexión sobre el aprendizaje que resalta aspectos como: qué se ha aprendido y cómo, qué falta por aprender, qué se debe hacer para mejorar, cómo se hará, entre otros.

Vemos entonces que, junto con la organización conceptual de la materia planteada por los docentes a partir de la formulación del programa, se habilitan otros esquemas organizadores de la información y se habilita que cada estudiante pueda hacer una organización personal, de acuerdo con sus intereses, manifestando conexiones que encuentran entre conceptos, producciones, e incluso información proveniente de otras materias.

Es importante entonces, al introducir una herramienta con estas características y complejidad, generar un espacio para el acompañamiento del aprendizaje enmarcado en una concepción formativa de la evaluación. Esto lleva a que las y los docentes realicen un proceso sistemático de los recorridos heterogéneos que el estudiantado ejecuta. La concepción formativa de la evaluación supone un seguimiento atento a los procesos más que a los resultados. La retroalimentación docente a las actividades, producciones y evidencias es un aspecto importante

dentro de este tipo de propuestas. A la vez, el trabajo en entornos digitales permite la expresión de estas retroalimentaciones en distintos formatos a través de comentarios, anotaciones, notas de voz, sobre las producciones o entregas, lo que genera una cercanía y orientación fundamental en el proceso de aprendizaje. En este sentido encontramos que la mirada profunda sobre cada proceso es fundamental y consideramos que la retroalimentación o *feedback* docente juegan un papel central.

Sobre el sentido de la retroalimentación. Funciones y actores

> *"El* feedback *que fomenta la autorregulación es aquel que logra que el estudiante desarrolle mecanismos que le permitan apropiarse de los objetivos, construir una base de orientación que haga posible anticipar y planificar la acción para alcanzar estos objetivos y conocer y aplicar los criterios de evaluación"* (Cano García, 2016, p. 35).

Contar con la mirada del docente y con sus comentarios, ajustados y centrados en cada participación y producción individual realizada, es lo que permite ir haciendo un tejido o hilván sobre los recorridos diversificados que van generando los y las estudiantes durante la cursada. Y que van poniendo de manifiesto a través de su e-portfolio.

Sabemos que la retroalimentación oportuna, clara y en tiempo tiene mucha fuerza en la reorientación de la actividad del estudiantado. Es lo que se entiende por *feedfordward*. "El f*eedforward* es un *feedback* espiral (que cierre el círculo del aprendizaje con su aplicación en futuras tareas) en el que el estudiante tiene un papel activo; un *feedback* que es sostenible y autorregulador" (Cano García, 2016, p. 34).

Acordamos entonces, con la noción de retroalimentación o *feedback*, que más que ligada a una comprobación de entrega, está vinculada, desde esta propuesta, con la generación de un comentario de retroalimentación sobre las acciones o tareas realizadas, que permite a cada estudiante hacer un movimiento hacia adelante en aras de revisar o mejorar sus producciones. Comentario que buscará detectar las fortalezas, las cuestiones pendientes, o indicar las pistas o caminos a seguir para que la producción mejore. En este sentido, la retroalimentación es un proceso que acompaña, de modo permanente, la construcción del e-portfolio y el conjunto de producciones que cada estudiante realiza.

Sobre los actores intervinientes en este proceso, y considerando que las propuestas de enseñanza en formatos digitales e híbridos son muy permeables a tomar también la dimensión de la colaboración, se da intervención y participación a los pares y se introduce una noción colaborativa de la evaluación en algunas de las actividades propuestas. Esto consiste en generar, para alguna de las propuestas de entrega en el e-porfolio, un documento de retroalimentación colaborativa, el cual, a partir de una rúbrica, donde se manifiestan dimensiones e indicadores de logro, invita a que los pares sean también evaluadores de la actividad. Para que pueda darse esta mirada en forma de retroalimentación, la producción que se está evaluando tiene que haber sido compartida o socializada de algún modo. Es interesante aprovechar las posibilidades de compartir y colaborar que brindan las herramientas digitales en un entorno de trabajo híbrido y considerarlas como habilidades centrales a desarrollar por el estudiantado en estas propuestas de trabajo. La evaluación de pares es una de ellas. Luego de alguna actividad de presentación o socialización de una producción individual por parte del estudiantado, puede darse lugar a que la misma sea evaluada y retroalimentada también por los propios pares. Vemos que esta herramienta es oportuna y converge con la creación de culturas colaborativas en las aulas universitarias.

Generalmente, en propuestas más tradicionales, la función de visado, formulación de comentarios y retroalimentación a las producciones queda circunscrita a la figura del docente. Pero en aras de seguir promoviendo habilidades y funciones complejas, que puedan ser llevadas adelante a partir de la incorporación de tecnología en los procesos, encontramos que, promover la realización de comentarios en colaboración, es una manera de enriquecer y contar con la mirada y las voces de los pares, también en el proceso de aprendizaje y de evaluación. Mediante instrumentos de escritura colaborativa, en la que están identificados minalmente sus participantes, se abre el juego de la mirada evaluativa a los pares. De esta forma, la retroalimentación hacia adelante puede, en ciertos momentos, ser ejercida también desde la voz y comentarios de los propios compañeros y compañeras.

La implementación en el caso de la cátedra

La propuesta de establecer un mecanismo tanto para el aprendizaje como para la evaluación invita a cada estudiante a construir su propio e-portfolio de aprendizaje. Entendemos que brinda un lugar digital donde coleccionar evidencias de aprendizaje, realizar entregas solicitadas por la docente y recibir retroalimentación.

La herramienta que se propone utilizar es *Google Sites*. La estructura que se sugiere para organizar la herramienta en secciones es:

- Espacio de información personal.
- Colección de evidencias.
- Entrega de tareas.
- Espacio de retroalimentación.

E-Porfolio como registro de aprendizajes
Posibilidades de trabajar con la herramienta digital
#1 Organizar el espacio y la información de un modo personal
#2 Poner en juego habilidades digitales
#3 Responder las consignas de trabajo ofrecidas por el docente
#4 Compartir sus producciones en formato digital
#5 Realizar reflexiones y formular preguntas
#6 Ir chequeando sus avances a través de rúbricas y cheklists
#7 Fortalecer la autonomía y los procesos metacognitivos
#8 Realizar trabajos en el momento no presencial
#9 Generar una continuidad entre lo sincrónico y lo asincrónico
#10 Recibir retroalimentación

FIGURA 1. Cuadro que muestra principales funciones del e-portfolio

En un trabajo anterior pueden observarse las características del armado del e- portfolio, mientras que en este relato particular me interesa profundizar en la función de retroalimentación.

Una de las características que tiene la retroalimentación en entornos digitales es que todos los comentarios quedan registrados. permite a cada estudiante volver sobre ellos para revisar, profundizar e

incluso modificar lo realizado las veces que sea necesario. De este modo, la idea intrínseca es la de otorgar autonomía y protagonismo a cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Con la particularidad de que, al realizarse a través de una herramienta digital, el o la docente puede acudir a diversos formatos para realizar la retroalimentación.

***Actividad**: Selección de una herramienta digital y diseño de una propuesta de utilización para llevar al aula.* *Nombre del participante a evaluar:*	
Aspectos por evaluar:	
Elección y justificación de la herramienta elegida.	
Ventajas en relación con el trabajo con el contenido/ materia.	
Habilidades que se busca que los alumnos realicen a través de su uso.	
Notas sobre las retroalimentaciones recibidas *(este campo es completado por cada estudiante, luego de haber sido evaluado por sus pares)*	

TABLA I. Planilla de retroalimentación colaborativa utilizada en la evaluación de un trabajo de producción individual

Es importante hacer explícito el sentido de la retroalimentación, el lugar donde se irán dejando los comentarios, como también la función que tiene esta acción en el proceso de aprendizaje.

En el caso de la materia que dicto, generalmente, la retroalimentación se realiza en el espacio de comentarios a la entrega de tarea dentro del aula *Moodle*. La retroalimentación se puede hacer tanto en formato escrito como oral, a través de audios.

Para el caso de la retroalimentación colectiva, se construye un documento compartido en *Google drive*. En este documento, se incluye

una rúbrica para evaluar las presentaciones y producciones de los compañeros. Esta planilla es insertada por el estudiantado en cada e-portfolio, de modo que cada uno recibe tanto la devolución de sus pares como la que realiza a los demás y este *feedback* queda dentro del e-portfolio de cada uno

Es fundamental dejar en claro el canal por dónde se realizará esta retroalimentación. Es importante entender que genera un espacio de comunicación que oficia también como articulador entre los procesos sincrónicos y asincrónicos y permite la continuidad de los diálogos.

La retroalimentación no es un visado, el otorgamiento de un cumplido o un aprobado. Consiste en la realización de un comentario donde el docente comparte una idea sobre el proceso que está desarrollando el estudiante, con la intención de que ese comentario redunde en una mejora de los procesos de aprendizaje.

Conclusiones

Entendemos como valioso el aporte que hace la retroalimentación, en el marco de la evaluación formativa, y en el contexto de uso de e-portfolios como instrumentos en una cursada híbrida para ayudar al estudiante a comprender sus modos de aprender, a valorar sus procesos y resultados y a autorregular y orientar su aprendizaje. Creemos que es un ejercicio que colabora y permite realizar un ejercicio metacognitivo de monitoreo y seguimiento personal de su propio proceso de aprendizaje. Al realizarse en un formato digital consiente el ingreso de diversos lenguajes para comentar las producciones. Al dar intervención a los pares, es también un proceso que se ve enriquecido por la participación y mirada de diversos actores.

La retroalimentación contribuye a la construcción de autonomía a través de procesos de reflexión que motiva a los estudiantes a organizar su espacio de presentación de trabajos, resolver problemas, crear nuevas producciones, replantear sus trabajos, aprender a identificar sus estrategias de aprendizaje, identificar sus logros y necesidades. A la vez, creemos que es un elemento articulador de los procesos multiplataformas y espacios que toma la clase en los formatos híbridos.

Referencias bibliográficas

Ambrossino, M. A. (2017). Docencia y narrativa transmedia en la educación superior. *Trayectorias universitarias, 3*(4), 12-19.

Barberá, E. y De Martín, E. (2011). *E-Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje.* UOC.

Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Narcea.

Cabrera, N. y Mayordomo, R. M. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología.* Barcelona: LMI (Coleccíón Trasnmedia XXI).

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, *21*(2), 149-170.

Cano García, E. (2016). Del feedback al feedforward. En N. Cabrera Lanzo y R. M. Mayordomo Saíz (coords.), *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de tecnología* (pp. 31-40). LMI (Colección Transmedia XXI).

Cano, E., Pons-Seguí, L. y Lluch, L. (2020). *Feedback en educación superior*. U. d. Barcelona.

Guàrdia, L. Maina, M. y Fernández, M. (2020). El ePortfolio en el contexto educativo. *Smart Paper EduL@b, 4*.

Guasch, T., Guàrdia, L. y Barberá, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado español. *Revista de educación a distancia* (RED), extra 8.

Loresa., M. M. (2011). Reflexiones sobre la retroalimentación en la universidad. Virtual Educa. https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2175.pdf

Maggio, M. (2022, Junio). *Híbrida.* (T. Editora, Ed.) Retrieved from https://tildeeditora.publica.la/library/publication/proximamente-hibrida-la-universidad-que-no-vimos-venir

Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa.* U. A. Cuajimalpa, Ed.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Colihue.

Santos, A. y Tomas, V. (2021). El uso de e-portfolios como herramienta de registro de aprendizajes y de evaluación. En *WITE 2021. Workshop de Innovación y transformación educativa.* Universidad Nacional del Noroeste.

Soletic, A. (2021, Agosto). Modelos híbridos en la enseñanza. Claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Programa de Educación CIPPEC.

Co-evaluación formativa para la profesionalización docente en línea. Notas teórico-metodológicas de un caso práctico

Noelia Verdún
Universidad Nacional de Río Negro
nverdun@unrn.edu.ar

Contextualización y aproximaciones conceptuales

Durante el año 2021, se desarrolla un estudio al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciadxs en educación primaria y profesionalizarse en profesorado en Lengua y Literatura y de Biología, Química y Física.[1]

Ambos espacios curriculares del área de la Tecnología Educativa tienen contenidos que buscan reconocer aspectos conceptuales y metodológicos con vinculación intercátedra de Didáctica general, Teorías del aprendizaje y Teoría Historia Pedagógica. En un intento de poner en acción y en práctica dicha interdisciplinariedad, se las instrumenta en la construcción metodológica (Edelstein, 1996) de proyectos pedagógicos y secuencias didácticas con la integración de tec-

[1] En lo que refiere al SIED-UNRN, el Ciclo de Complementación de la Universidad Nacional de Río Negro tiene sus inicios en 2009. En la etapa fundacional, fueron ocho las carreras de grado de esta casa de estudios formuladas como ciclos de complementación que se relacionan con la formación docente: la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Educación Inicial, la Licenciatura en Educación Primaria, el Profesorado en Biología, el Profesorado en Química y el Profesorado en Lengua y Literatura. El carácter de profesionalización docente tiene una gran afluencia de docentes en actividad de todo el país, más precisamente de la Patagonia norte y sur.

nologías educativas sobre temas curriculares de interés con vinculación al diseño curricular del nivel. Dichos proyectos y secuencias didácticas se proyectan a partir de contextos concretos y reales de la propia práctica como punto de partida. Este tipo de trabajo supone partir de la experiencia, incluir el análisis de situaciones o problemas concretos, incorporar las narrativas, los relatos, testimonios o ejemplos (Jackson, 1998), visualizar la conexión entre un acto y sus consecuencias, incorporar, siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones (Davini, 2015, p. 73). En este sentido, aparecen los escenarios de escuelas rurales, parajes, sectores perirubanos y de grandes ciudades todo lo cual contribuye a reconocer las múltiples posibilidades, oportunidades pero también salvaguardar obstáculos. El conflicto se vive y se resuelve a través de una práctica cotidiana en la que interactúan diferentes puntos de vista e intereses comunes (Lave y Wenger, 1991, p. 116). Partir de la propia práctica exige trabajar con condicionamientos subjetivos que obstruyen las posibilidades de construir alternativas didácticas con TIC, como, por ejemplo, el miedo, los riesgos, la incertidumbre, la hegemonía de estilos docentes en la cotidianidad escolar de cada persona, el hábito solitario del quehacer docente, la institucionalidad que abre o cierra el juego a innovaciones, la coyuntura sanitaria por Covid-19, entre otros factores. Así mismo, se brindan aportes para pensar el ejercicio de imaginar (Lion, 2006) y reinventar la enseñanza (Maggio, 2018).

Más allá de todo instrumentalismo, las concepciones epistemológicas y metodológicas que guían la evaluación de maestras y profesores estudiantes en un período sustancial de la cursada refiere a las de proporcionarles mejores oportunidades de aprendizajes en el *momento justo*, a partir de una labor docente que observa (en su dimensión individual y grupal), que analiza (las diferentes estrategias de aprendizaje que deciden y ponen en juego) y delinea estrategias que favorezcan nuevos procesos y decisiones del aprendizaje (Hoffmann, 2013, p. 75). Para ello, el equipo de cátedra formó en su interior docentes tutoras que comprenden la evaluación con perspectiva formativa y, por tanto, cuentan con los aportes metodológicos y conceptuales para avanzar en las situaciones planificadas como las heurísticas que surgen en toda cursada universitaria aún más en las numerosas. En ese marco de trabajo conjunto, los grupos de estudiantes cuentan con un seguimiento y acompañamiento permanente por parte del

equipo de cátedra basado en diversos instrumentos de *evaluación mediadora* (Hoffmann, 2013) *y significativa* (Anijovich, 2013).

La experiencia nos brinda información para pensar que la posibilidad de vivenciar y aplicar dispositivos de evaluación formativa-mediadora, a sus procesos de aprendizaje individual y grupal, genera efectos concretos en sus propias prácticas al dotar a la evaluación con perspectiva formativa y significativa. La implicación con esta evaluación como docentes estudiantes favorece la comprensión e instrumentación de su labor y trabajo de planificación.

Los aportes y premisas que pretendemos demostrar aquí no solo están relacionados con la evaluación con perspectiva formativa, mediadora y significativa al interior de las cátedras de Tecnología Educativa, sino también a concepciones sobre la enseñanza en línea para la formación y profesionalización docente, que pone de relieve la propia práctica docente y busca combatir la deserción de estos estudiantes, aclaremos, trabajadores de la educación. Ese es mayoritariamente el perfil del estudiante en línea. Ampliamos en el próximo apartado estas ideas.

La construcción del vínculo pedagógico y la evaluación formativa como aliada

Construir el vínculo pedagógico en las propuestas de formación en línea requiere de la habilitación y presencia de tres grandes dimensiones subyacentes en la construcción metodológica (Edelstein, 1996), esto es, garantizar la presencia docente, la social y la cognitiva (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Garrison y Anderson, 2005).

Antes bien, en comparación con una clase presencial, concebir a los entornos virtuales como instrumentos mediadores para la elaboración y planificación docente de espacios educativos para aprendizajes distribuidos basados en la multimodalidad, lo hipertextual, la mediación didáctica de múltiples materiales, tecnologías educativas y la Web 2.0. Por otra parte, interesa concebir a ese lugar físico-virtual, que reúne docentes y estudiantes, como a una auténtica comunidad de aprendizaje (Garrison, y Anderson; 2005) o comunidades profesionales de aprendizaje (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018) que articulan enfoques que propendan al aprendizaje situado (Lave y

Wenger, 1991), la indagación, la comprensión, la negociación de significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a visualizar convergencias y divergencias (Litwin, 1993 y 2000), a las propuestas con alta interacción entre pares (Perkins, 2008; Litwin, 1998; Camilloni, 1998, 2013). La *interacción significativa* para acercarnos a procesos de aprendizajes es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de lxs estudiantes. Ya que esto con la tecnología por sí solo no ocurre.

Avanzamos en la propuesta troncal e integradora de la asignatura. Los pequeños grupos disponían de una planificación de cátedra que refería atenía que ver con la construcción y reconstrucción de co-planificación didáctica con tecnologías educativas destinadas para el nivel primario, secundario, técnico profesional y universitario. Muchas de estas propuestas fueron implementadas en sus escuelas de origen –luego de concluida la cursada. Cada co-planificación didáctica se encuadra en diseños curriculares y áreas del conocimiento disciplinar. A la planificación que harían –además de diseñar un entono didáctico hípermedial para proyectos o secuencias didácticas con modalidades presenciales, *blended learning* o en línea– también le debían subyacer concepciones de enseñanza colaborativa, significativa y evaluación formativa, ya fuera entre pares o "grupos espejos" (Camilloni, 2013, p. 155). Es decir, en simultáneo con el encuadre de nuestra propuesta de enseñanza del equipo de Tecnología Educativa, se buscaba reflejar el diseño, planificación e instrumentación de evaluación con perspectiva formativa y significativa a los estudiantes.

Pasek y Mejía (2017) señalan que este tipo de evaluación plantea una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el estudiante estructura sus conocimientos a través de las actividades educativas que realiza; concebida así, la evaluación formativa es el proceso a través del cual el docente identifica los errores de los estudiantes, entiende sus causas y toma decisiones para superarlas, mejora tanto el aprendizaje de los estudiantes como su desempeño docente (Rodríguez, 2020, p. 182).

Para que exista co-evaluación entre pares y grupos pares deben anteceder propuestas didácticas con lógicas entre iguales, como clima

de estas comunidades, a ello Camilloni (2013, p. 165) le llama *actividades preparatorias*. Barkley, Cross y Major (2005) conciben la enseñanza recíproca entre pares o grupos como:

> activa, en vez de pasiva, y requiere que los estudiantes den y reciban al ayudarse mutuamente a adquirir conocimientos y asimilarlos. Los alumnos refuerzan también su propio aprendizaje cuando tratan de comprender suficientemente bien el tema para ayudar a otros. La enseñanza recíproca estimula la interdependencia. Los estudiantes deben hacer buen uso de los conocimientos, competencias e ideas de sus compañeros. Deben cooperar en vez de competir, pues cada alumno tiene un interés positivo por el aprendizaje satisfactorio de los demás. [...] La enseñanza recíproca ayuda también a los estudiantes a retener información, porque los alumnos sintetizan, clarifican y ensayan ideas y reciben el refuerzo inmediato de los conceptos de la asignatura (p. 78).

La organización de espacios interactivos, dinámicos, del intercambio del hacer pedagógico entre docentes, con diferentes grados de experiencia y variados saberes, desencadena el proceso de reflexión, modificación y diversificación de posturas pedagógicas (Hoffmann, 2013, p. 89). La habilitación de este ejercicio dialógico entre docentes no es acto de un individuo aisladamente, sino a partir de la intersubjetividad (Verdún, 2015, p. 173)

La co-evaluación formativa y la retroalimentación en el marco de las propuestas virtuales (*Moodle*) para cursos numerosos

Existe una amplia literatura que muestra a la evaluación, en el nivel superior y universitario, solo direccionada a la acreditación de saberes o contenidos; reproduce así prácticas evaluativas de estudiantes que buscan un interés por acreditar y no por aprender (Perrenoud, 2008; Camilloni y otros, 1998; Litwin, 1993, 1997, 1998, 2000 y 2009; Díaz-Barriga, 1993, 2011; Celman, 1998, 2009; otras). Diversas investigaciones educativas (Fraile-Aranda, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Rodríguez, 2020; Espasa y Guasch Pascual, 2021) indican que aún son un desafío las prácticas de autorregulación de los

propios procesos de aprendizajes de estudiantes y aquellas que propendan a la co-evaluación entre pares en el marco de la enseñanza en línea, y por tanto, el diseño e implementación de instrumentos o dispositivos con perspectiva de evaluación formativa.

Camilloni (2013) menciona que la autoevaluación y la co-evaluación son contenidos curriculares de gran importancia en el desarrollo personal. La autoevaluación y la co-evaluación consisten en la evaluación realizada por el estudiante sobre su propio trabajo o por el grupo en su conjunto, sobre lo que e*stán* efectuado. La co-evaluación es producida por un miembro de la misma clase o del mismo grupo o por otro grupo del mismo curso. Ambas modalidades de la evaluación requieren una cabal comprensión de los criterios que se utilizan. La situación propuesta para casi doscientos profesores requiere que, una vez organizados en grupos pequeños (cuatro o cinco integrantes), avancen en la co-planificación didáctica vinculada con un escenario institucional real. Allí disponen, en el día 1, de una *Rúbrica de Evaluación Cualitativa multidimensional e integradora*[2] para pensar la planificación en general pero, más precisamente, respecto de las tecnologías educativas, materiales didácticos digitales e hípermedialles en particular. Es multidimensional porque toma diversos aspectos de una planificación, sus componentes y la coherencia de los mismos, e integradora porque busca trabajar con la mayoría de los contenidos ofrecidos en la asignatura hasta ese momento. La rúbrica, como instrumento de evaluación formativa, es el pilar que proporciona tutoría textualizada para el trabajo colaborativo en equipo. Para este instrumento la *presencia docente* proporciona interrogantes dimensionales que guían las buenas prácticas de secuencias didácticas y diseño de tecnologías educativas/hípermedialles, las cuales abren el juego para que docentes pongan en marcha la creatividad, imaginación, etc. No es una rúbrica cuantitativa, ni con escalas medibles, sino un instrumento que interpela la discusión e intercambio dialógico entre pares del grupo cuando está co-planificando. Los profesores permanentemente evalúan sus co-planificación didáctica cotejando la rúbrica. ¿Por qué? Porque con esa misma rúbrica serán evaluados por un grupo par. Porque también evaluarán la planificación didáctica de

[2] La rúbrica cualitativa en su diseño contempla indicadores y sus descriptores por dimensiones significativas.

otro grupo espejo y, posteriormente, porque la docente referente de cátedra evaluará las producciones mejoradas por la co-evaluación de los grupos pares. Ahora bien, las situaciones y estrategias didácticas grupales que guían el trabajo son las siguientes:

- Se les propone un **Ateneos entre Pares**, a los grupos pequeños para que pudan negociar significados, tomar decisiones en la diversidad de posturas y avanzar en la escritura colaborativa de la co-planificación didáctica. La *presencia docente* aquí no es de intervención directa, sino a partir de la consignación de la situación de ateneo (escenificando la situación didáctica) y cada equipo dece la tecnología mediadora a utilizar (*Zoom, Meet, Drive-Docs*, organizadores gráficos 2.0) como también los tiempos. Tal como menciona Camilloni (2013; p. 154) es importante propiciar situaciones de participación grupal de estilo más "intimo" para generar confianza. Estas situaciones grupales adquieren sostén en las instancias colectivas.
- También se generan escenarios didácticos de tipo **Oficinas de trabajo** virtuales configuradas con agrupaciones (*Moodle*). Se trata de espacios configurados con el recurso "Foro", anidando los grupos de referencia de cada docente/tutora. Es decir, en una oficina convergen cuatro o cinco grupos pequeños para realizar consultas, solicitar orientaciones y es allí donde también la docente tutora de referencia (que conoce esos grupos), comparte y devuelve orientaciones puntuales que surgen de los registros elaborados en las instancias de reunión con cada grupo o portavoz (ver siguiente instrumento).

  Camilloni (2013, pp. 164-165) menciona que las evaluaciones grupales pueden estar pensadas mediante tres opciones: 1- Evaluar solo el proceso del trabajo grupal. 2- Evaluar solo el producto del trabajo. 3- Evaluar el proceso y el producto del trabajo grupal.
- También, en consonancia con la evaluación del proceso y el producto del trabajo grupal, se proponen **salas de orientaciones y consulta sincrónicas con docente a cargo, referente de sus grupos**. Cada docente de cátedra aquí retroalimenta

hasta cuatro o cinco grupos. Se trata de espacios semanales a donde acuden los grupos completos o su integrante "portavoz" para obtener orientaciones y devoluciones a partir del ejercicio dialógico de consultas. En este sentido, el concepto de "evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver" (Anijovich y González, 2011, p. 10). En estos encuentros voluntarios, por cierto, aprovechados por los grupos que cuentan con avances concretos, se observa, analiza y registran errores de interpretación, vacíos conceptuales o metodológicos, limitantes técnicas de la TIC, horizontes didácticos potentes y aspectos fuertes. También se construyen nuevas propuestas mediante la interpelación de preguntas e intercambio de ideas. La retroalimentación en estos espacios devuelve nueva información para mejorar oportunidades de aprendizajes y explicita los logros obtenidos hasta el momento. El dialogo no es indicativo sino dialógico ya que persigue el origen de las ideas, conceptos y propuestas de lxs estudiantes profesores.

- **Segundo segmento: co-evaluación entre grupos pares.** Una vez finalizada la primera versión de la co-planificación didáctica –retroalimentada en diversas instancias– el equipo de cátedra distribuye aleatoriamente, entre los grupos de las agrupaciones *Moodle*, un proyecto a cada grupo, conjuntamente con la rúbrica cualitativa antes mencionada, que no solo se propone evaluar cualitativamente sino realizar un análisis didáctico de la planificación, en general, y sus materiales digitales hípermediallles, en particular. Allí, el pequeño grupo intercambia apreciaciones y análisis seguido de la negociación que volcarán por escrito en la rúbrica. Realizan un proceso cognitivo a nivel grupal en donde co-construyen significados y conceptos cada vez más ricos y complejos, pasando de la divergencia de ideas a la convergencia del conocimiento (Engel y Onrubia, 2010). La situación didáctica propuesta les brinda elementos conceptuales y metodológicos acerca de

las buenas prácticas de retroalimentación textualizada y verbalizada para la formación profesional docente (Véase: prácticas de retroalimentación del profesorado en Anijovich, 2013, pp. 131-146).

- **Autoevaluación grupal.** Una vez obtenida esta retroalimentación de grupos pares, posteriormente, las propias co-planificaciones vuelven a mejorarse con mayor calidad de análisis, no solo por el proceso de autoevaluación al que están convocados, sino por disponer de las devoluciones de sus "grupos espejo".
- **Instancia de Evaluación formativa final.** Con nuevas retroalimentaciones por parte del equipo de cátedra, más precisamente lxs docentes tutores, en base a la misma rúbrica cualitativa multidimensional con énfasis en logros y vacíos/omisiones/faltantes. Al mismo tiempo, se propone un portafolio personal de aprendizajes, en el último tramo, para expresar de un modo individual los aspectos destacados como vivencias, novedades y logros apropiados en la instancia de trabajo de co-planificación didáctica, encuadrada en una formación por comunidades profesionales de aprendizaje, de indagación, investigación y de práctica.

Conclusiones

Importa poner de relieve que las cinco semanas de producción de co-planificaciones didácticas que incluyen tecnologías educativas, materiales didácticos hípermediales e instrumentos digitales de evaluación con perspectiva formativa, construida por parte de los equipos estudiantes, están marcadas por múltiples espacios, instancias de registro y retroalimentación que intentan ofrecer mejores oportunidades de aprendizajes a nivel individual y para los pequeños grupos. Proceso por el cual, los frutos que se obtienen son bien logrados y, por sobre todo, consiguen satisfacer la apropiación de lo aprendido por parte de cada profesor/a. Dichas reflexiones son compartidas en los Portafolios Personales de Aprendizaje digital (e-portfolios) implementados en el último tramo de la entrega.

Esta instancia de trabajo integrador concluye con la presentación del proyecto, por parte del grupo, en la instancia reglamentaria de la carrera: la mesa de examen final.

Así mismo, se ha demostrado mediante la experiencia descripta que la evaluación formativa y los instrumentos de co-evaluación es una *estrategia pedagógica* en la formación profesional docente, como así también, *contenido* al ser solicitadas en las co-planificaciones didácticas, con la particular característica de ser pensadas desde lo digital e interactivo.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (comp.) (2013). *La evaluación significativa*. Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Barkley, Cross y Major (2005) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.

Camilloni, A. (2013). Capítulo 6. La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 23-42). Paidós.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin E., y Palou de Maté C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E Litwin, y C. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós.

Celman, S. (2009) Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. Educere, vol. 13, núm. 46, (pp. 777-783).

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman, y L. Miller (coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica*. Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación: corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *2*(5), 3-24.

Díaz-Barriga, A. (comp.) (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. Universidad Nacional de México.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Paidós.

Engel, A y Onrubia, J. (2010). Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(4), 515-528.

Espasa Roca, A. y Guasch Pascual, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el *feedback online*? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 127-148.

Fraile-Aranda, A., Pastor, V., Oliva, F. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, *41*(2), 23-34.

Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Octaedro.

Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Investigación crítica en un entorno basado en texto: conferencias por computadora en el modelo de educación superior. *Internet y la educación superior*, *2*(2-3), 87-105.

Hoffmann, J. (2013). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 73-102). Paidós.

Jackson, P. (1998). El lugar de la narrativa en la enseñanza, en H. McEwan y K. Egan (comps.), *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Amorrortu.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). S*ituated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press

Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnología*. La Crujía Eds.

Litwin, E. (1993). La educación a distancia: una perspectiva crítica. *Educación*, *2*(3), 53-64.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Paidós.

Litwin, E. (2000). De las tradiciones a la virtualidad. En E. Litwin (comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 15-29). Amorrortu.

Litwin, E. (2009) Capítulo 8. El oficio del docente y la evaluación En *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* (pp. 165-198). Paidós

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós

Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10*(1), 177-193. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009

Perrenoud, P. (2008) *La valuación de los alumnos. De la producción a la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógica*s. Colihue.

Rodríguez, M. Z. J. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Scientific*, *5*(16), 179-193.

Verdún, N. (2015) Educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva sociocultural y educativa. Notas acerca del problema de la interacción en el proceso de aprendizaje. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *14*(7), 116-124.

Verdún, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: notas acerca del *e-learning, b-learning* y *m-learning*. En M. A. Casillas y A. Ramírez Martinell, (coords.), *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos Educativos* (pp. 67-88). Brujas.

PARTE IV

Desafíos de la escuela secundaria: enseñar y aprender en nuevos escenarios virtuales

Silvina del Valle Areco
Universidad Nacional de Salta
silvinareco1@hotmail.com

María Clara Díaz
Universidad Nacional de Salta
mclara113@gmail.com

Lidia Gabriela Siñanes
Universidad Nacional de Salta
gsinanes@gmail.com

Introducción

La situación sanitaria con motivo de la pandemia Covid-19 a nivel mundial y en la provincia ha generado una crisis en todos los ámbitos, y las instituciones educativas junto a sus docentes, se vieron obligadas a modificar sus prácticas y a generar distintas acciones a fin de sostener la continuidad pedagógica.

El nivel medio es uno de los más vulnerables en la provincia de Salta por los elevados índices de deserción y repitencia, situación que se agudizó en tiempos de pandemia, por la profundización de las desigualdades sociales y los nuevos desafíos educativos, vinculados a la formación en las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación), la inclusión digital y atención a la diversidad para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Por tal motivo, se llevó a cabo un convenio entre la Universidad y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología a fin de optimizar las relaciones de colaboración entre ambas instituciones, particularmente, aquellas destinadas a mejorar las competencias y capacidades de sus

estudiantes y equipos profesionales. De esta forma, se diseñó de manera colaborativa una propuesta denominada "Propuesta de formación tecno-pedagógica para docentes de la escuela secundaria", destinada a docentes de los últimos años de la educación secundaria y de educación técnica profesional de la provincia de Salta. El grupo de docentes receptores fue heterogéneo en cuanto a su título de base y contextos de desempeño profesional (los lugares de procedencia fueron distintos departamentos y localidades de la provincia, tanto en zonas urbanas como rurales).

Los propósitos fundamentales del trayecto formativo fueron: generar un espacio de formación y trabajo para el diseño de estrategias que permitieran articular la enseñanza presencial y remota/virtual y la producción de contenidos y materiales con recursos y herramientas digitales; promover el desarrollo crítico y reflexivo de la inclusión de las TIC y favorecer el intercambio, la discusión y construcción de propuestas de enseñanza y evaluación situadas y significativas.

Se buscaba también, habilitar espacios de comunicación entre los docentes de nivel secundario a fin de constituir una comunidad de aprendizaje, para compartir propuestas y experiencias de enseñanza que prestaran atención a lo diverso, a la complejidad, a la particularidad, aprovechando las oportunidades que brindan las tecnologías y el momento inédito de la pandemia para la experimentación didáctica, que abre la posibilidad de revisar las prácticas a partir de un uso genuino de la tecnología y la reorganización del trabajo escolar.

Implementación y desarrollo de la propuesta formativa

Descripción y contextualización de la propuesta

El curso se denominó "Entre lo presencial y lo remoto: repensar las propuestas de enseñanza para promover los aprendizajes en la educación secundaria" y tuvo una duración de 80 horas cátedra, correspondientes a seis semanas. El número de docentes que se inscribieron fue de mil doscientos cincuenta que disponían de saberes diferentes respecto del uso de las herramientas tecnológicas. En algunos casos, las instituciones en las que se desempeñan disponían de aulas virtuales en plataformas educativas; en otros, en pandemia utilizaban otros medios de comunicación (tales como correo electrónico y *WhatsApp*). Esta diversidad de

situaciones y la emergencia en que se desarrollaban las actividades educativas en este tiempo, generaron diferentes motivaciones a trabajar en el curso, a la vez que se constituyó un espacio rico en experiencias.

El curso se desarrolló de forma virtual en la plataforma institucional *Moodle* de la UNSa (Universidad Nacional de Salta); para ello se diseñó un aula virtual en la que los cursantes disponían de los materiales de aprendizaje, cronogramas, videos-institucional y de presentación, itinerarios de aprendizaje, tutoriales, bibliografía, etc. A la hora de realizar este trabajo de diseño del entorno virtual se tuvieron en cuenta los aportes de Area Moreira y Adell (2009) quienes proponen considerar las distintas dimensiones de los EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje): selección de recursos y materiales de estudio –**dimensión informativa**– acordes al estudiante y al contexto digital; promover actividades y tareas desde lo colectivo –**dimensión práctica**– que implique una experiencia situada; selección de herramientas de interacción social entre estudiantes y docentes –**dimensión comunicativa**– y finalmente, valorar el proceso de aprendizaje –**dimensión tutorial y evaluativa**.

El equipo que se constituyó para tal fin era multidisciplinar, compuesto por: equipo docente (formado por coordinadores y dieciocho tutores), contenidistas, administrador de aula virtual, editor, diseñador y corrector de contenidos. Se destaca que, si bien, las funciones fueron específicas, el trabajo fue de carácter colaborativo.

En este sentido, el diseño del curso tuvo varios momentos de trabajo. En un primer momento, se diseñaron los materiales, a cargo de especialistas en el área de educación a distancia, quienes trazaron las tres clases en función de los siguientes contenidos: reconfiguraciones de los escenarios de enseñanza y de aprendizaje en tiempos de transición, en la escuela secundaria, la enseñanza mediada por tecnologías (aproximaciones para una inclusión genuina), la nueva configuración de las aulas como escenarios de aprendizaje, orientaciones para la planificación de la enseñanza y la acción tutorial mediada por tecnologías y la construcción de nuevos espacios de interacción pedagógica.

En un segundo momento, la correctora revisó las producciones y junto con el diseñador se trabajó en la estética de los materiales para su mejor presentación. Así también, el administrador del aula virtual gestionó las distintas aulas y el editor trabajó con el primero para el diseño del aula virtual, los materiales y todas las actividades propuestas.

Los docentes tutores fueron seleccionados en función de su recorrido en formación docente, experiencia en el nivel secundario, y trabajo en educación a distancia. Una vez conformado el equipo de tutores, se fue trabajando en encuentros semanales a cargo del equipo de coordinadores para establecer el encuadre y los modos de entender y realizar las tutorías (metodología de trabajo). Se realizaron reuniones semanales con el propósito de coordinar la labor de los tutores, resolver dudas e inquietudes de los cursantes, acompañar en el proceso y ajustar el desarrollo del curso. La idea central fue que quien ejerce la tutoría no trabaja solo, lo hace en equipo.

En este sentido, adoptamos el estilo de tutoría que propone Álvaro Galvis (2002) quien sostiene que hay que hacer una tutoría "desde el lado", sostener los objetivos pedagógicos sin convertirnos en el centro de la propuesta, promover dinámicas de trabajo, realizar sistematizaciones, identificar y retomar interrogantes y alentar que los/ as cursantes también los planteen. Desde este modelo se buscó animar la construcción de diálogos y fortalecer los espacios comunes, que los/as participantes compartieran espacios de profundización donde sucedan cosas interesantes. Lo que debe hacer un buen tutor/a, entonces, es potenciar esos espacios y asegurar que esas dinámicas se produzcan.

Los tutores trabajaron en pareja en cada aula virtual (uno con perfil técnico y otro con perfil más pedagógico); y tuvieron a su cargo el acompañamiento de las actividades, la revisión de los trabajos, tutorías sincrónicas y la realización de talleres sincrónicos para ampliar y profundizar el contenido. Los tutores se encuentran para el trabajo colaborativo como en las instancias de talleres sincrónicos y tutorías. Además de estos talleres (a través de distintas herramientas digitales), también se llevaron a cargo conferencias o *Webinar* a cargo de distintos especialistas invitados.

El equipo de coordinación se ocupó del acompañamiento al equipo de tutores y de producir materiales para realizar la mediación pedagógica en las aulas virtuales.

El itinerario de actividades

El desarrollo de las clases y actividades se realizó en la plataforma *Moodle* de la Universidad Nacional de Salta. En el aula virtual, los

participantes pudieron acceder a las clases, material bibliográfico, recursos audiovisuales y sitios de interés respetando las normas de propiedad intelectual y autoría vigentes.

Las actividades y recursos del aula virtual estaban orientados a problematizar la comprensión de los contenidos y sobre todo, a promover la reflexión sobre las prácticas docentes en tiempos de pandemia. Se puso énfasis en el trabajo colaborativo a través de tareas en pequeños grupos y se propusieron espacios de discusión e intercambio de experiencias en foros; así como instancias de reflexión que posibilitaron que los participantes repensaran su práctica docente y generaran propuestas de enseñanza con inclusión de las TIC y de tecnologías disponibles en sus contextos de desempeño profesional.

Asimismo, se previó encuentros sincrónicos a cargo de especialistas (videoconferencias) y talleres a cargo del equipo de tutores sobre las potencialidades educativas de distintas herramientas digitales contemplando éstas en el marco de una propuesta con sentido pedagógico.

En cuanto al itinerario de actividades diseñadas, durante la primera semana se propuso a los cursantes realizar un recorrido por el aula virtual, teniendo en cuenta la presentación digital del curso, la hoja de ruta y cronograma de actividades y los tutoriales para realizar algunas actividades como las de editar el perfil y participar en el foro de bienvenida, en el que tenían que presentarse a través de una imagen sobre lo que significa enseñar en estos tiempos excepcionales.

Luego, en la segunda semana, se los invitó a leer el material de la clase uno y participar en un foro de reflexión teniendo en cuenta el material bibliográfico y sus experiencias en torno a los cambios detectados en la subjetividad de los adolescentes durante la pandemia y sus implicancias en la educación y en la práctica docente, señalando las estrategias implementadas, tanto a nivel institucional como áulico, para abordar y atender dicha complejidad. Además de tomar parte con su reflexión individual debían comentar los aportes de algún colega en el foro.

En cuanto a la tercera semana, se planteó la lectura de la clase dos, sobre enseñanza poderosa y orientaciones para la planificación, y la realización de una actividad de producción en base a ella, que consistía en elaborar una propuesta de enseñanza que reuniera algunas características de la enseñanza poderosa. En este sentido, se trataba de

invitarlos a repensar sus propuestas pedagógicas a la luz de nuevos enfoques teóricos. Como plantea Maggio (2012):

> las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica, a las disciplinas que se enseñan. Si estas marcas no son recuperadas y dan lugar a prácticas de la enseñanza revisadas, diferentes y recreadas, entonces seguramente estaremos generando una didáctica de escaso valor para nuestros alumnos y para lo que es el conocimiento en la contemporaneidad (p. 24).

En cuanto a la cuarta semana, se planteó la lectura de la clase tres y la ejecución de un trabajo en pequeños grupos. La consigna explicitaba plasmar un decálogo con pautas o claves a tener en cuenta para emprender una propuesta de enseñanza con inclusión de las TIC. Se habilitó una *wiki* para la conformación de los grupos y luego, se proyectó la escritura colaborativa, a través de *Google Drive*, y la socialización de producciones en un muro de *Padlet* disponible en el aula virtual.

Las últimas dos semanas estuvieron destinadas a brindar orientaciones sobre el trabajo final (los tutores llevaron a cabo encuentros sincrónicos para ello), el cual podía ser realizado de manera individual o en parejas. Consistía en recuperar la propuesta de enseñanza y aprendizaje que habían elaborado en la actividad dos del curso, revisarla y rediseñarla a la luz de los aportes teóricos de las tres clases. Asimismo, debían elaborar un material didáctico digital del tema seleccionado cuyo enlace (*link*) debían incluir. También, se les solicitaba una actividad individual de autoevaluación a partir de algunas preguntas orientadoras.

La evaluación en esta propuesta se concibió como parte constitutiva de la enseñanza, ya que acompañó todo el proceso y estuvo presente en cada una de las actividades. Se trató de una evaluación con sentido formativo que ayudó a monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizajes, basada más bien en la retroalimentación entre estudiantes y docentes y entre pares. Tal como afirma Coicaud (2014):

> lo más relevante sobre la elección de los instrumentos o técnicas de evaluación reposa sobre la finalidad o propósito del instrumento evaluativo elegido, pues se puede pretender que el estudiante repita y memorice o la evaluación puede potenciar la reflexión, la resolución

> de problemas y la socialización de conocimientos aprendidos (Coicaud y Serón, 2014, p. 25).

La experiencia de cursado a través de la voz de los protagonistas

En este sub-apartado, se busca recuperar las voces de los docentes, los protagonistas del curso, quienes pudieron realizar una valoración de la propuesta formativa a través de una encuesta disponible en el aula virtual y a través del trabajo final, a la hora de realizar la actividad referida a la autoevaluación. He aquí algunas expresiones de los participantes:

> "Muy significativo, creo que todos los que hemos cursado hemos aprendido y/o ampliado los conocimientos en la educación digital, a través de cada taller que este espacio ofreció. Agradezco primeramente la oportunidad que nos dieron de acceder a esta capacitación "gratuita" y de brindarnos temas de vanguardia, para que como docentes tengamos las herramientas para incorporarlas en el aula y que las secuencias sean más didácticas, innovadoras y lúdica" (docente).

> "En el curso me sentí muy acompañada, se nota la lectura de los trabajos que realizan los/as tutores y eso es muy importante. A veces la dificultad es el tiempo que uno le puede dedicar al mismo o no poder participar del Zoom, pero es importante que los dejan grabado. Siento que toda capacitación es sumamente importante para mejorar nuestras prácticas docentes. Seguimos en una educación bimodal y es necesario poder utilizar distintos recursos y estrategias" (docente).

> "En términos pedagógicos el curso fue muy gratificante y positivo. Siendo muy claras las consignas de trabajo como así también el marco teórico de apoyo. Sumado a esto las tutorías sobre las herramientas digitales pedagógicas propuestas para el aula. Realmente fue muy valioso el aporte de los especialistas y los docentes tutores. Ya que sus intervenciones, principalmente de los especialistas invitados en las videoconferencias, nos permitieron entender de una manera más amplia y compleja los temas abordados en las tres clases" (docente).

> "Los saberes teóricos conceptuales y prácticos abordados me empujaron a repensar mi práctica de enseñanza, y digo "empujaron", por-

> que así fue. Me sentí muy acompañada por la tutora asignada a nuestra comisión, es una docente muy dulce y ha sabido brindarnos su apoyo, ya sea desde sus devoluciones de las actividades o bien, respondiendo dudas puntuales. Vale decir que se nota su profesionalismo y amor por lo que hace. La propuesta formativa ha cubierto mis expectativas, he logrado aprender a usar varias de las herramientas digitales propuestas. Sería bueno profundizar en más herramientas digitales y en dedicarles un poco más de tiempo. El curso en términos pedagógicos es muy bueno, los docentes están sumamente calificados. Agradezco la buena predisposición y compromiso del equipo docente que llevó a cabo este curso" (docente).

Conclusiones

Actualmente, en nuestro país, el sistema educativo transita una etapa excepcional. Es tiempo de ensayar respuestas educativas alternativas que generen condiciones institucionales y pedagógicas que posibiliten el acompañamiento y sostén de las trayectorias educativas de los estudiantes a fin de garantizar el mandato a la inclusión educativa y el derecho a la educación.

Parafraseando a Tenti Fanfani (2020):

> Este cambio de época supone un desafío mayúsculo para quienes se proponen educar a las nuevas generaciones, las cuales tienden a concentrarse en el presente y a no encontrar justificación para realizar el esfuerzo de estudiar y prepararse para un futuro totalmente incierto. Este es uno de los más grandes desafíos que enfrenta la pedagogía contemporánea (p. 59).

En tiempos de presencialidad plena, se torna fundamental volver a implicar, a conectar a los estudiantes que se desconectaron de la oferta formativa, sobre todo a aquellos que forman parte de los grupos más vulnerables. También nos convoca a recuperar la posibilidad de sociabilidad de los adolescentes y jóvenes, y al rediseño de los espacios, tiempos y agrupamientos. Es decir, nos brinda la oportunidad de reactualizar la propuesta pedagógica en modelos flexibles de educación a fin de promover aprendizajes significativos.

Es hora de re-pensar y compartir reflexiones, aportes teóricos, problemáticas y desafíos que nos posibiliten trazar escenarios de futuro,

propuestas de intervención como docentes de un nivel tan particular como es la educación secundaria. Se trata de proyectar nuevas formas de integración de las TIC que permitan enriquecer, expandir y flexibilizar los aprendizajes escolares y promover una profunda transformación pedagógica que garantice el derecho a la educación de todos y todas los estudiantes, más allá de los contextos de crisis.

En este sentido, podrá proponerse un currículum centrado en proyectos, temas y problemas, que tienda puentes entre materias. La Resolución de CFE Nº 330 de 2017 propone "repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas y transitar progresivamente hacia propuestas escolares renovadas". Además, aún se discute si la educación secundaria debe acompañar o enseñar, y es claro que la escuela debe acompañar y enseñar. Los vínculos son centrales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, vínculos entre estudiantes y docentes y entre pares. Por lo que es primordial seguir ofreciendo propuestas formativas sobre las TIC, destinadas a los educadores a fin de garantizar el derecho a la inclusión digital de todos los niñas, niños y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Area-Moreira, M. y Adell, J. (2009). -eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.

Coicaud, S. y Serón, M. (2014). Ampliando la mirada sobre la evaluación de los aprendizajes en propuestas mediadas por tecnologías. En M. Bianchi y L. Sandoval (eds.), *Habitar la Red. Comunicación, cultura y educación en entornos tecnológicos enriquecidos* (pp. 18-44). EDUPA, GT, UNPSJB.

Galvis, Á. (2002). Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia. En Fa Chacón (ed.), *Metodologías de la Educación a Distancia.* Fodepal.

Maggio M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar: la catástrofe como oportunidad... relativa. *Revista Impresiones "Pospandemia".*

Clases híbridas en educación superior: experiencia de implementación y reflexión en una propuesta pedagógica combinada

Andrés Martínez Bologna
Universidad Nacional de Córdoba
andres.bologna@mi.unc.edu.ar

Florencia Molina
Universidad Nacional de Córdoba
florenciamolina.614@mi.unc.edu.ar

Introducción

En este presente escrito tenemos por objetivo relatar el proceso de construcción e implementación de clases híbridas, en el marco de la propuesta pedagógica 70/30, para atender el contexto de "vuelta a la presencialidad". Dicha propuesta surgió primero como necesidad de dar respuesta a la inclusión plena de los estudiantes, cumpliendo con las condiciones de distanciamiento social y obligatorio que en ese momento se requería. Segundo, a partir de una fuerte convicción como institución de que no se podía volver a lo mismo (a las clases expositivas y tradicionales), sino capitalizar y valorar los aprendizajes emergentes en el marco de la virtualización de la enseñanza.

La siguiente narración cuenta con una descripción y caracterización del contexto en el cual surge una nueva propuesta pedagógica para la Facultad de Ciencias Económicas, producto de las diferentes discusiones y trabajo articulado entre docentes, el área FyPE y Secretaria y los lineamientos y normativas que la sustentan. Luego, en particular, nos interesa poner en valor el proceso de construcción colaborativa del documento "Aportes para la clase híbrida". A la postre, cómo fue la implementación de estas clases durante el primer semestre. Aquí destacamos el plan de seguimiento

y las observaciones de clase a modo de primer diagnóstico. Finalmente, compartimos las primeras conclusiones sobre la modalidad híbrida en la Facultad de Ciencias Económicas, reflexiones preliminares y desafíos futuros.

Contexto

Jornadas Futuribles. Enseñar y aprender en nuevos escenarios educativo

Durante los meses de octubre y noviembre de 2021, se organizó la Pre Jornada y Jornada *"Futuribles. Enseñar y aprender en nuevos escenarios educativos"*. Así se denominó a las jornadas sobre el **Plan de Desarrollo Pedagógico de la FCE**. Este espacio tuvo la intención de conversar acerca de los futuros posibles en la enseñanza, aquellos escenarios educativos posibles en la Facultad de Ciencias Económica, a mediano y largo plazo. El desafío fue pensar como comunidad educativa un modelo que capitalice lo aprendido e imagine nuevas propuestas situadas para potenciar las trayectorias de los y las estudiantes.

Durante la Pre Jornada participaron más de ochenta profesores de la FCE. Las discusiones giraron en torno a cuatro ejes: **espacio, tiempo, interacción y conocimiento**. El intercambio entre docentes, a través de *Telegram*, constituyó un momento para, por un lado, reconocer viejas y nuevas problemáticas que la pandemia dejó en evidencia y por otro, delinear algunos desafíos y propuesta concretas para construir nuevos escenarios educativos con la "vuelta a la presencialidad" o a la "nueva normalidad".

La Jornada fue el primer momento de encuentro como comunidad educativa después de casi dos años de mirarnos mediados por una pantalla. Ese día se vivió con mucha alegría y emoción, movilizados por todo lo sucedido. Entre barbijos y abrazos, FyPE promovió continuar trabajando en torno a *¿qué modelo educativo necesita la FCE?, ¿da lo mismo volver a lo de antes? ¿Qué podemos recuperar de toda la experiencia?, ¿qué dejamos de lado? ¿Cómo volvemos a la presencialidad?*

Con Mariana Maggio presente, se recuperaron los aportes realizados en el marco de la pre jornada y se profundizó en la reflexión sobre los nuevos escenarios para enseñar y aprender en 2022. En sín-

tesis, la comunidad docente de la Facultad imaginó un *futuro posible*, definiendo múltiples líneas de acción. Aquí nos interesa destacar una de ellas:

- Avanzar hacia la **enseñanza híbrida** junto con una organización institucional que evite el solapamiento entre clases presenciales y virtuales. Definir qué actividades desarrollar en la presencialidad y cuáles en la virtualidad.

La propuesta pedagógica 70/30

Luego de la Jornada, desde el área FyPE y con la Secretaría Académica de la FCE, iniciamos las conversaciones pertinentes y el trabajo necesario para crear una propuesta pedagógica que avance hacia experiencias en la modalidad híbrida, procurando el marco normativo que permita la construcción de nuevos escenarios educativos.

En este sentido, actualmente, los planes de estudio que regulan el funcionamiento de las carreras están aprobados bajo la modalidad presencial. Sin embargo, la normativa permite que hasta el 30% de la carga horaria total de cada plan pueda desarrollarse a distancia.[1] Es por ello que la propuesta pedagógica se denominó 70/30, haciendo alusión a una distribución horaria de las asignaturas que incluye un 70% de carga horaria total presencial y un 30% de carga horaria a distancia.

Por ello, para el desarrollo de nuestra propuesta, tuvimos en cuenta las consideraciones de la CONEAU,[2] que definen que el 70% de la carga horaria presencial puede involucrar tres modalidades: física, híbrida y remota, y el 30% de la carga horaria la modalidad a distancia.

A continuación, se detallan las modalidades:

[1] Resolución Ministerio de Educación 2641-E/2017.

[2] En el documento "Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022" (CONEAU, 2021), se propone la inclusión de horas a distancia en las carreras presenciales y el desarrollo de estrategias combinadas o híbridas con margen para que cada institución de Educación Superior pueda asegurar, al menos en las carreras de grado, la accesibilidad plena de todos los participantes de manera análoga al modo en que lo establece la universidad en la opción presencial.



FIGURA 1. Modalidades educativas en la propuesta pedagógica 70/30.

Es importante destacar que el objetivo principal de la Facultad de Ciencias Económicas fue recuperar la presencialidad física (PF) y promover la integración con actividades a distancia (EaD). En esta propuesta pedagógica, se estableció que la **presencialidad híbrida** se utilizará cuando no es posible garantizar el cumplimiento del aforo de las aulas asignadas, de acuerdo al protocolo sanitario vigente, o cuando esté justificada por la propuesta de enseñanza de la división. En este sentido, vale aclarar que hay un importante número de asignaturas que son masivas, por ejemplo, de quinientos a mil quinientos estudiantes, mientras que las aulas de la facultad tienen una capacidad de cien a doscientas cincuenta personas como máximo. Frente a este contexto, uno de los desafíos centrales fue ¿cómo implementar la presencialidad híbrida en las aulas de nuestra facultad? ¿Qué dispositivos tecnológicos son necesarios?

Las condiciones que posibilitaron el equipamiento de aulas y atender a la masividad

A inicios de la actividad institucional en febrero de 2022, la facultad se encontró frente a un contexto complejo: las medidas sanitarias por

la pandemia del Covid-19 fueron flexibilizadas y el espíritu a nivel nacional anticipó el regreso a la presencialidad.

En este contexto, la Universidad Nacional de Córdoba, al igual que otras universidades nacionales, recibió fondos a través del programa “Aulas Virtuales II” para la compra de tecnología con la idea de acompañar una vuelta a la presencialidad en formatos combinados. Con este incentivo, en la facultad cobró mayor factibilidad el proyecto de equipar tecnológicamente aulas con el fin de desarrollar **clases híbridas**.

Ante fondos escasos y múltiples necesidades, los debates giraron en torno a las decisiones sobre qué comprar y qué espacios equipar. El eje de discusión fue calidad o cantidad, y las posibilidades se condensaron en dos opciones: equipar un número limitado de aulas con la gama alta de productos ofrecidos por los proveedores, o equipar con una gama media la mayor cantidad de aulas posibles.

Como mencionamos en el apartado anterior, históricamente la Facultad cuenta con cátedras masivas y, previo a la pandemia, lo que sucedía era que muchos quedaban afuera de las aulas, se sentaban en los pasillos o cerca de la puerta para poder escuchar. Por este motivo, la decisión fue equipar la mayor cantidad de aulas posibles con tecnología de gama media.

Finalmente, se equiparon catorce aulas con cámaras de videoconferencia MeetUp y micrófonos para docentes y estudiantes. Vale destacar que las aulas de la facultad ya contaban con computadoras, proyectores y parlantes.

“Aportes para la clase híbrida”. La reflexión pedagógica en medio de la inmediatez

¿Cómo se configura el espacio físico del aula para la modalidad híbrida? ¿Cómo generar la interacción entre quienes están de manera remota y quienes están presencialmente? ¿Cómo se diseña una clase híbrida? ¿Qué aspectos tener en cuenta desde la perspectiva del docente? ¿Y desde el o la estudiante?

Estos y otros interrogantes fueron surgiendo entre los integrantes del equipo de FyPE. Nos encontrábamos a pocos días del inicio de clase, con las aulas recientemente equipadas y debíamos ofrecer

algunas pistas y ayudas a los y las docentes para pensar y diseñar sus clases híbridas.

Como equipo decidimos realizar las pruebas técnicas en el aula equipada, situarnos en el escenario y pensar e imaginar qué clase podríamos dar en ese marco. ¿Qué hacíamos en la presencialidad? ¿Qué hicimos en la virtualidad? ¿Para qué volver a la presencialidad? ¿Qué vamos a ofrecer como nuevo?

Volviendo sobre Futuribles, la opinión generalizada y compartida fue: *"no podemos volver a clase a escuchar la exposición de un contenido, eso lo podemos hacer a través de un vídeo en el aula virtual. Entonces, ¿para qué vamos a la clase?"*. La pregunta sobre el "para qué" abrió una puerta de grandes desafíos y a la vez de complejidades, la idea de *reinventar la clase* (Maggio, 2018) estaba más presente que nunca.

Mientras el documento orientador de la propuesta pedagógica 2022 estaba siendo leído por los y las docentes de la Facultad, como equipo pedagógico de FyPE comenzamos la producción de un documento colaborativo de mayor especificidad sobre las clases híbridas.

En el documento colaborativo "Aportes sobre la clase híbrida" presentamos una definición posible sobre qué entendemos por clase híbrida, poniendo el foco en generar la interacción entre docentes y estudiantes y entre pares, y que la actividad del estudiante sea el centro y el objetivo de la clase. Para ello, por un lado, elaboramos una serie de recomendaciones organizativas, técnicas y pedagógicas generales. Por otro lado, focalizamos en sugerencias a tener en cuenta para el antes, durante y después de la clase híbrida.

A modo de síntesis, sostenemos que un **escenario híbrido** involucra una combinación e integración entre lo presencial y lo virtual (o a distancia) en relación con toda la propuesta, en tanto y en cuanto hablamos de clases híbridas nos referimos a una estrategia educativa en la que contamos en simultáneo con dos grupos de estudiantes, uno de ellos está en el mismo espacio físico que el docente y el otro se encuentra conectado, en forma remota, a través del sistema de videoconferencia institucional (en la Facultad de Ciencias Económicas usamos *Google Meet* con cuentas UNC). Las **clases híbridas** suponen la gestión de ambos grupos en una propuesta educativa que los integre y permita la participación activa de todos sus estudiantes, más allá de donde se encuentren. Es una tarea compleja que implica constituir dos espacios y dinámicas diferentes.

En el siguiente material digital, compartimos algunos ejemplos orientadores para diseñar clases híbridas. Estos documentos continúan en construcción. Después de la experiencia del primer semestre de clase se podrán realizar ajustes y/o nuevas orientaciones a tener en cuenta.

Seguimiento y evaluación de implementación de clases híbridas

El plan de seguimiento

Entendiendo que los cambios son procesos lentos y complejos en las instituciones educativas, como área FyPE y junto a la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas, elaboramos un plan de seguimiento de la propuesta pedagógica 70/30. Propusimos un dispositivo de seguimiento que permita conocer el avance e impacto de las acciones que se desarrollaron al poner en marcha la nueva propuesta pedagógica. El plan nos permitirá recoger información de forma oportuna para el acompañamiento y la toma de decisiones sobre los ajustes que resulten necesarios y permita fortalecer la formación docente.

En este sentido, dicho plan contempla diferentes dimensiones (tecnológica, comunicacional y pedagógica) y define dos líneas de acción complementarias, que son el seguimiento al modelo 70/30 y a las clases híbridas. Además, el dispositivo considera diferentes criterios de evaluación para cada línea de acción, y propone diferentes instrumentos para el relevamiento de datos según los actores educativos y el tiempo: encuestas a docentes, encuestas a estudiantes, observación de aulas virtuales, autoevaluación de las cátedras y observación de clases híbridas.

Observaciones de clases híbridas e informe diagnóstico

La última etapa desarrollada al momento de la producción de este trabajo fue la puesta en marcha del plan de seguimiento para la propuesta pedagógica 2022. En el marco de la segunda línea de acción del seguimiento, durante abril y mayo llevamos a cabo el registro y sistematización de diez observaciones de clases híbridas, trabajo que nos

llevó a la producción de un primer informe diagnóstico, disponible durante el mes de junio.

Este diagnóstico exploratorio tuvo como objetivos: A) valorar el funcionamiento del equipamiento tecnológico de las aulas y, B) identificar algunos formatos pedagógicos de las clases híbridas. Para esta tarea, el instrumento empleado fue la observación de clases en base a los criterios del plan de seguimiento y su realización y posterior sistematización fue llevada a cabo por integrantes de FyPE.

Al momento de registrar, tuvimos en cuenta tres dimensiones de la clase. Una dimensión *organizacional*, que apuntó a relevar ciertos aspectos objetivos e institucionales por fuera del desarrollo de la clase en sí, esto es, la cantidad de estudiantes que asistieron, tanto de forma física como de manera remota, así como la cantidad total de inscriptos en la asignatura y los elementos técnicos disponibles para los docentes (la Secretaría de Asuntos Estudiantiles entrega, previo a la clase, un *kit* compuesto por un micrófono corbatero para el o la docente, un micrófono de mano para los estudiantes, un control remoto para la cámara *web*). Además, dentro de esta dimensión incluimos dos aspectos inherentes a la clase misma: el tiempo de preparación del equipamiento tecnológico que le requirió a cada docente para iniciar la clase y la cantidad de docentes que gestionaron la misma.

La otra dimensión observada fue la *tecnológica*, que consistió en reparar acerca de cómo funcionó dicho equipamiento en cada aula, con la intención de contar con un mapeo.

Por último, la dimensión *pedagógica*, en la que nos enfocamos en aquellos aspectos generales sobre la enseñanza y el aprendizaje, hace al formato pedagógico de la clase, atendiendo la limitación respecto de los aspectos curriculares y epistemológicos de cada asignatura. Teniendo en cuenta esto, los ejes centrales de esta dimensión fueron el tiempo, en tanto momentos de la clase, el tratamiento del contenido, en tanto estrategias didácticas utilizadas, el uso de recursos y materiales didácticos y las formas de interacción en el aula.



FIGURA 2. caracterización sobre la dimensión pedagógica de las clases híbridas observadas.

En el balance del informe, resulta valioso para este relato de experiencia destacar algunas ideas que fueron cobrando fuerza. La primera de ellas, relacionada a la dimensión pedagógica de las clases híbridas, es que las propuestas de enseñanza "permitieron construir experiencias de aprendizaje valiosas e interesantes para el estudiantado, tanto para aquellos que asistieron de manera remota como física" y que "en los casos en que las metodologías de enseñanza se apoyaron más en estrategias expositivas, esto no es necesariamente adjudicable a la tecnología sino a formatos pedagógicos preexistentes" (FyPE, FCE, 2022).

La segunda idea a resaltar se relaciona con el contexto particular de las carreras de grado en la Facultad de Ciencias Económicas, y es que:

> esta experiencia refuerza la importancia de fortalecer la hibridación, pensándola como parte de las estrategias tendientes a garantizar la permanencia del estudiantado a lo largo de la carrera (...) En especial, en las cátedras cuya masividad complejiza el cursado en el aula física del total de estudiantes" (FyPE, FCE, 2022).

Esta idea se sustenta en el análisis cuantitativo del informe en el que se observaron dos fenómenos: primero, que en algunas materias de las clases híbridas el número total de estudiantes que asistieron (sumando el grupo presencial físico y el grupo presencial remoto), superó ampliamente la capacidad disponible en el aula, teniendo en cuenta el aforo permitido por las medidas sanitarias (e incluso en algunos casos era superada la capacidad total). Segundo, que en otras asignaturas donde el número total de asistentes no superó la capacidad del aula, si hubiesen asistido el total de inscriptos a esos espacios curriculares, la capacidad hubiera sido insuficiente.

Desde FyPE, la publicación de este informe diagnóstico, acotado en su alcance y comprensible en tanto parte de un plan de seguimiento mayor, tenemos la fuerte convicción de haber contribuido con las autoridades de la unidad académica y con el claustro docente, al aportar una mayor concientización sobre el trabajo que se viene realizando y de reflexiones para su continuidad.

Conclusiones preliminares

A modo de primeras reflexiones, nos interesa destacar por un lado, la enorme experiencia que significó el desarrollo e implementación de esta propuesta en los distintos niveles: institucional, como la gestión, visión y voluntad política de las autoridades para encauzar e impulsar procesos de innovación, como área, por el esfuerzo e incentivo que significó para FyPE estar a la altura de traducir una demanda colectiva de la comunidad académica de la facultad, planificando y reflexionando durante el acontecer inmediato del contexto, y sobre todo, para los y las docentes, protagonistas del proceso de transformación educativo que, mediante sus inquietudes y ánimos, buscan convertir una adversidad como la que fue la educación remota de emergencia en la pandemia, en una oportunidad para la mejora de la inclusión y calidad educativa en las carreras de la facultad.

Por otro, los grandes desafíos que implican no solo la implementación de las clases híbridas sino de toda una propuesta pedagógica que busca incorporar un porcentaje de educación a distancia en las

carreras presenciales de grado. Y junto con estos desafíos, los interrogantes para seguir reflexionando en relación con: qué aporte pueden hacer las nuevas tecnologías, los procesos de hibridación y la educación a distancia a la mejora de la calidad y sobre todo a la inclusión educativa en carreras presenciales de grado, históricamente masivas, y cuyas problemáticas de desgranamiento y rasgos excluyentes, propias del nivel superior, son todavía un compromiso social pendiente.

Referencias bibliográficas

Área Formación Docente y Producción Educativa (FCE, UNC) Informe Futuribles y líneas de acción 2021. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1xJ7b_L6LtzvOUWwy9Mzlk7s_rCjNHxaasXD0NFFkkc/edit?usp=sharing.

Aportes para planificar clases en aulas híbridas (2022) es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE-UNC) y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1679fgRwHrVFAWFJDgi2ACEWwsbWl9F2B/view.

Documento CONEAU. Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022. Buenos Aires, Argentina. 20/12/21. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf.

Informe seguimiento clases híbridas es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE-UNC) y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Disponible en: https://docs.google.com/document/u/1/d/e/2PACX-1vSl6EpcuJsLZmJzRsQQVpTSpoLIxLGskoV7Sxpd3UMJ0363-fUBVFF3e-zeOUyCafi_kq9OtwEWcxKQ/pub.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Propuesta pedagógica 2022: Hacia una educación híbrida en la FCE

es una obra del Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE-UNC) y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1i_YdojKo8MLirMmkeu6TdLX9t3W9KT4Aa3ep2jEEciU/edit.

Resolución 2641-e/2017. [Ministerio de Educación y Deportes]. Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia .13/06/17. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/Res-MED2641_17.pdf.

Tutorías virtuales como estrategia de capacitación: principales temáticas emergentes

Julián D'Adam
Universidad Nacional de La Pampa
dadamjulian97@gmail.com

Cecilia Luján Favre
Universidad Nacional de La Pampa
cecifavre@gmail.com

Analía Verónica Schpetter
Universidad Nacional de La Pampa
anaschpetter@gmail.com

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo describir una de las prácticas centrales que realizó el Área de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) durante el 2021: el acompañamiento a docentes de dicha casa de estudios, a través de tutorías personalizadas, cuya finalidad fue brindar herramientas vinculadas a la educación en contexto de virtualidad.

Quienes relatan esta experiencia, estuvieron a cargo del dictado del Taller: "Uso de aulas virtuales. Aspectos tecno-pedagógicos de la educación en la virtualidad. Consideraciones pedagógicas, comunicacionales y prácticas. Evaluación en ambientes virtuales". Este relato presenta las principales temáticas que surgen de los encuentros, los aportes del trabajo personalizado con las y los docentes, y las propuestas de capacitación que derivaron del mismo.

Reconfiguraciones en contextos emergentes

La Universidad Nacional de La Pampa cuenta con una larga trayectoria marcada por la preocupación por atender las nuevas demandas de formación y acceso a la educación universitaria. La importancia adquirida por la Educación a Distancia (EaD) en los últimos tiempos, la organización de carreras y cursos a distancia y la demanda de docentes y estudiantes hicieron prioritaria la creación de un área específica.

En tal sentido, por Resolución N° 282/2010 del Consejo Superior se crea el Área de Educación a Distancia, dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado de la UNLPam, que cuenta entre sus objetivos específicos, con los siguientes:

- Asesorar en aspectos técnicos y/o pedagógicos los proyectos de Educación a Distancia y/o Innovaciones Educativas que generen las distintas Unidades Académicas de la UNLPam.
- Coordinar acciones de formación de grado y posgrado con la modalidad de Educación a Distancia, de acuerdo con los intereses y necesidades de las distintas Unidades Académicas de la UNLPam.
- Capacitar en el área específica al personal docente y no docente.

La Educación a Distancia supone –para la Universidad Nacional de La Pampa– un modelo pedagógico basado fundamentalmente en la democratización del acceso a la educación superior, en el trabajo interdisciplinario y en equipo, que promueva la formación, la investigación y la extensión, y que considere a los diferentes soportes materiales y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos didácticos y no como un fin en sí mismos.

Se podría enmarcar a la institución, entonces, en un modelo de integración de las TIC en el que las instituciones:

> –aceptando la necesidad de incorporar las tecnologías en el mundo actual– toman la iniciativa y deciden propiciar su uso generando un campus virtual, estimulando la capacitación docente y regulando las

> condiciones que deberán cumplimentar las propuestas en aras de la calidad (Juárez Jerez, 2012, p. 50).

El equipo central del Área de Educación a Distancia de la Universidad estuvo integrado, hasta el año 2020, por una Coordinadora General, un Co-Coordinador, una asistente pedagógico-administrativa y un editor de aulas virtuales. A partir del nuevo contexto marcado por la pandemia de Covid-19, y la consecuente virtualización de las actividades de enseñanza, se impuso la necesidad de poner en práctica nuevas capacitaciones, diseño de recursos virtuales y despliegue de acciones de acompañamiento a docentes, no docentes y estudiantes. Para lograr estos objetivos se incorporaron nuevos roles específicos, personal con experticia en distintas áreas: pedagógica, comunicación, informática.

En el marco de la integración de dichos roles y perfiles, dentro del equipo del Área de Educación a Distancia, la comunicación fue un aspecto fundamental. En este sentido, las actividades orientadas a mejorar la comunicación y la difusión de los servicios y actividades de capacitación que brinda el área de EaD tuvieron como objetivo lograr una mayor presencia del espacio en redes sociales y en el boletín informativo de la UNLPam. El guionado y realización de videos de difusión de las diferentes actividades del área se constituyó en una herramienta esencial para la comunicación en los espacios digitales institucionales de la UNLPam. De esta manera, se compartió información acerca de la oferta de talleres/tutorías y se convocó a docentes a presentar propuestas de cursos de capacitación para el ciclo lectivo 2021.

Durante el desarrollo de actividades virtuales y a distancia, impuesto por las restricciones a la presencialidad causadas por la pandemia, el Área de Educación a Distancia –gracias a su equipo multidisciplinario– logró incrementar las tareas de asistencia técnica y creación de materiales y recursos para apoyar la continuidad de la enseñanza en la UNLPam, así como el acompañamiento permanente a docentes y no docentes.

El contexto de virtualización de las clases y contenidos en todos los niveles educativos puso en cuestionamiento muchos aspectos naturalizados y extremadamente arraigados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La pandemia generó posturas encontradas a

lo largo del país y del mundo, y se dieron infinidad de debates –especialmente en redes sociales, medios de comunicación y ámbitos académicos–sobre la pertinencia (o no) de la virtualidad.

La cursada del año 2020 se caracterizó por un escenario marcado por la necesidad imperiosa de salir de la emergencia, que desplegó rápidamente estrategias que lograran sostener la continuidad pedagógica. Fueron, sobre todo en el primer cuatrimestre de ese año, propuestas atravesadas por la improvisación. En este sentido, el contexto en el que se llevaron a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, durante 2020 y gran parte del 2021, dio cuenta de cómo las y los docentes han reconstruido sus propuestas de enseñanza, intentando apropiarse de nuevos usos y posibilidades de las TIC en el contexto educativo.

Es este camino recorrido el que configura las acciones que las instituciones de nivel superior pusieron en juego durante el año 2021, y es en este punto donde se tornó clave el trabajo del Área de Educación a Distancia de la UNLPam.

Tutorías virtuales como espacio de construcción conjunta

Se ofrecieron espacios de tutorías virtuales, cuyo objetivo central fue el trabajo de forma personalizada, brindando herramientas a las y los docentes de la UNLPam que requirieran algún tipo de ayuda vinculada a la educación en contexto de virtualidad. La modalidad de trabajo, como ya se mencionó, fue virtual y sincrónica, utilizando para tal fin la plataforma de videoconferencia *Zoom*. En este caso, quienes presentamos el relato de experiencia estuvimos a cargo del dictado del Taller: "Uso de aulas virtuales. Aspectos tecno-pedagógicos de la educación en la virtualidad. Consideraciones pedagógicas, comunicacionales y prácticas. Evaluación en ambientes virtuales".

Las reuniones sincrónicas, si bien tenían como objetivo el trabajo personalizado con las y los docentes en el momento del encuentro, requerían una preparación previa que se fundaba en los pedidos realizados por las y los docentes en la inscripción. Cabe aclarar aquí que esta última se realizaba a través de la herramienta *Google Forms*. Esto implicaba una búsqueda de materiales y posibles alternativas a las inquietudes planteadas.

En el encuentro sincrónico se comenzaba con la presentación de las y los docentes asistentes y del equipo a cargo de las tutorías. A continuación, se preguntaba nuevamente a cada participante qué cuestiones esperaba clarificar en el taller. Si bien en la mayoría de los casos se reafirmaba lo comunicado en la inscripción, en otros surgían nuevas cuestiones.

Con el objetivo de analizar los temas relevantes planteados como necesidades por parte de quienes solicitaron el acompañamiento, pudimos identificar las siguientes temáticas:

- Evaluación: ¿cómo evalúo?, ¿qué herramientas puedo usar para esto? ¿Cómo garantizar una evaluación real?
- Participación del estudiantado: ¿cómo lograr la participación de la y del estudiante, de forma virtual?
- Uso de herramientas y/o aplicaciones específicas.
- Acceso a aulas modelo que sirvan de guía para pensar sus espacios.

En relación con el primer punto –la evaluación–, los pedidos estaban orientados a conocer herramientas, en particular las disponibles en la plataforma *Moodle*, que pudieran aportar mayores precisiones a la hora de evaluar los aprendizajes construidos por el grupo clase. Ejemplo de esto son algunas de las siguientes afirmaciones presentes en los formularios de inscripción:

> "Por otro lado, me gustaría profundizar en diferentes maneras de evaluar a través de *Moodle* ya que son pocos los recursos que conozco/utilizo para tal fin".
>
> "...me gustaría saber cómo sacarle más jugo al *Moodle*. Qué otros usos tiene, cómo hacer los exámenes, cómo cargar cosas".
>
> "Me gustaría mejorar la evaluación".
>
> "Utilizo *Moodle*. Quisiera aprender sobre evaluaciones virtuales..."
>
> "Mi inquietud es principalmente mejorar las formas de evaluar en las distintas instancias".

En este sentido, los aportes se orientaban a repensar el sentido de ese proceso de evaluación, retomando cuestiones teóricas que, redefinidas según cada situación, pudiesen aportar elementos para enriquecer dicho proceso. En las consultas, era fácilmente identificable una concepción que consideraba que se podían encontrar herramientas que, aplicadas adecuadamente, dieran como resultado una "buena" evaluación. Retomando los aportes de Barberà (2006), si bien se proponían posibles usos concretos de recursos, en el taller se buscaba "trasladar la atención del lugar donde la tenemos centrada en estos momentos (en los instrumentos) a la reflexión sobre el diálogo evaluativo que se genera a partir de la aplicación de los instrumentos" (Barberà, 2006, p. 10).

Con respecto al segundo punto, centrado en la posibilidad de propiciar condiciones que fomentaran una mayor participación por parte del estudiantado, algunos de los pedidos fueron:

> "Una inquietud puntual es acceder a metodologías que me posibiliten captar la atención de los alumnos de primer año en particular".

> "...me interesaría incorporar nuevas herramientas para hacer más dinámica la clase, como por ejemplo trabajo en grupos".

Los sentidos de la participación en ambientes virtuales, y la diferencia con los parámetros para medir y/o identificar situaciones en los que sucede en la presencialidad, fue clave al momento de repensar las estrategias adecuadas para incentivar estos instantes en los que la/el docente considera que el estudiantado se comunica de forma asertiva.

A propósito del tercer planteo, que transmitía la preocupación por el uso de herramientas específicas de la plataforma *Moodle*, se pudo identificar las siguientes afirmaciones:

> "Quiero saber qué estudiante descargó el material, poder hacer un seguimiento".

> "Me gustaría aprender cómo restringir una actividad a determinado grupo de estudiantes y cuáles son las metodologías más útiles para fomentar la participación".

> "La plataforma la usamos para presentar las actividades, la bibliografía, más lo formal. Quiero poder potenciar y usar muchos espacios de la plataforma".
>
> "En particular sobre el *Moodle* aprender un poco más, por ejemplo, utilización del recurso 'taller'".

Estas indagaciones sobre el uso de herramientas aparecían ligadas a otro pedido recurrente en el momento del encuentro: la posibilidad de ver aulas modelo que les permitieran ayudar a pensar la organización de su propia aula: "cómo mejorar el aspecto del aula, conocer qué otros recursos/herramientas poder usar (ver otros modelos de aulas)".

Esto generó nuevas preguntas relacionadas con las formas posibles de organizar el aula, sea por temas o pestañas, dependiendo de los contenidos y su presentación en el programa de la materia. Resulta interesante marcar la preocupación, en todas las consultas, por las formas posibles de organizar la clase, marcando su centralidad y destacándola como punto de encuentro que permite que estudiantes y docentes trabajen con un objetivo común:

> [La] persistencia del dispositivo clase, aún en tiempos de virtualización plena, como el eslabón que une dos territorios y hace del pasaje de una modalidad a otra, en términos simbólicos, una transición con la menor disfuncionalidad posible. La clase universitaria como temporalidad y espacio común convoca a profesores/as y estudiantes a transitar una propuesta educativa. En el contexto actual de pandemia, en situaciones altamente mediatizadas, las clases se han desacoplado del espacio del edificio y del aula física y, en algunos casos, del tiempo sincrónico. Sin embargo, siguen existiendo (Landau, Sabulsky y Schwartzman, 2021, p. 14).

A partir de esto, en cada uno de los encuentros sincrónicos, se guio a las y los docentes en la búsqueda de una forma de organización basada en los objetivos de su espacio. Esto llevó, en muchos casos, a poner en consideración cuestiones teóricas que daban sentido a estas elecciones. Las y los docentes, si bien manifestaron que habían participado de distintas instancias de capacitación teórica sobre los fundamentos para pensar propuestas virtuales, valoraron resignificar estos contenidos teóricos en su propia aula.

En los casos en que se trabajaba a partir de pedidos puntuales –por ejemplo, las posibles herramientas a utilizar para llevar adelante la evaluación, o estrategias a implementar en las videoconferencias– se optaba por presentar diversas opciones de uso. En la mayoría de los casos, se pautaba con las y los participantes el envío de materiales y/o tutoriales vía correo electrónico y de forma posterior al encuentro que sirviera para ampliar o complementar lo trabajado. Esto implicaba para el equipo a cargo de las tutorías, un tiempo de búsqueda y curaduría de contenidos específicos por temática solicitada.

De acuerdo a los testimonios de quienes participaron de los distintos encuentros del taller, la posibilidad de trabajar de forma sincrónica, centrando las explicaciones en las características particulares de cada aula, fue valorada de forma muy positiva. Las y los docentes señalaron que aportaba recursos, herramientas y explicaciones adaptadas a cada propuesta.

Otras valoraciones fueron:

> "Es muy interesante ver posibles formas de organizar el aula ya que pensamos que la que usamos desde siempre es la única".

> "Valoro repensar las formas de dar un teórico por videoconferencia ya que siempre pensé que debía respetar las mismas normas que uno presencial y ahora pude entender por qué esto no es así..."

> "Me gustó ver otras herramientas que se pueden integrar a *Moodle* y no quedarnos solo con la opción que nos da esa plataforma".

Conclusiones

Es posible afirmar que el trabajo personalizado, en forma de tutorías, constituyó un aporte al trabajo que las y los docentes venían llevando adelante desde comienzos del año 2020. Asimismo, le permitió al Área de Educación a Distancia de la UNLPam identificar intereses de parte del cuerpo docente, para luego proponer capacitaciones específicas. En ese sentido se ofrecieron doce cursos de capacitación a lo largo del 2021. De ellos, dos abordaron la temática de la evaluación en entornos virtuales, los cuales contaron con un gran número de inscriptos que obligó a dictar dos cohortes en uno de ellos

y diez con temáticas que giraron en torno a la producción de contenidos y recursos digitales aplicados a la educación. Por otro lado, el análisis final de la experiencia realizado por el equipo del Área de Educación a Distancia, en diciembre de 2021, nos permitió proyectar un 2022 en el que estos talleres/tutorías volverían a ser parte de la propuesta ofrecida a docentes de esta casa de estudios.

Referencias bibliográficas

Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *V*(Número monográfico VI), 13 pp. Disponible en http://www.um.es/ead/red/M6

Juárez Jerez, H. G. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *3*(4), 47-68. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v3.n4.1888

Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. *Contribuciones de la Tecnología Educativa Virtualidad, Educación y Ciencia*, *24*(12), 9-24.

Resolución Consejo Superior N° 282 (2010). Universidad Nacional de La Pampa.

El recorrido en pandemia de instituciones de nivel superior con base en la presencialidad. Expectativas post-pandemia vs. realidad

Paola Dellepiane
Pontificia Universidad Católica Argentina
"Santa María de los Buenos Aires"
padellepiane@gmail.com

Flavia Ruiz Díaz
Instituto de Profesorado "Sedes Sapientiae"
fruizdiaz@yahoo.com

Introducción

Sin duda, el inicio del tiempo de pandemia fue traumático e inesperado para todos. El 19 de marzo de 2020, por Decreto Presidencial Nº 297/2020, se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, y de este modo, todos debíamos permanecer en nuestros hogares para cuidarnos, y a la espera de novedades. Esa espera estuvo cada vez más atravesada por la incertidumbre; los tiempos se dilataban y la decisión fue retomar las actividades, pero de manera virtual. Esto, por obvias razones, provocó una tensión en todos los ámbitos, y el educativo no quedó al margen, viéndose especialmente afectado porque debíamos pasar de la presencialidad a la Educación Remota de Emergencia en un abrir y cerrar de ojos. Algo para lo que evidentemente no estábamos preparados.

Maggio (2021) al respecto se pregunta "¿dónde poner el cuerpo si las escuelas, los institutos y las universidades están cerradas? No estamos preparados para una educación que no suceda en el marco de los edificios ¿Podemos inventarla de la noche a la mañana?" (p. 30). Estas y otras preguntas nos atravesaron por completo. La incertidumbre no nos permitía planificar, anticiparnos, que es a lo que

estábamos acostumbrados, pero sí sabíamos que teníamos que actuar. Maggio continúa diciendo:

> somos docentes, queremos educar. Pero nadie sabe bien cómo. Desde las políticas y las instituciones educativas se empiezan a generar orientaciones, y la enseñanza remota, en emergencia, a distancia, virtual, o como decida llamarse, se convierte en un tema de opinión y debate públicos (2021, p. 30).

A continuación, se presentará la secuencia que se vivió en las Instituciones de Nivel Superior dedicadas a la formación docente y con modalidad presencial en las que nos desempeñamos, ante los sucesos que fueron transcurriendo, hasta llegar al presente, y contrastar lo que se esperaba de la educación post-pandemia y lo que realmente está ocurriendo hasta el momento.

Primeros tiempos. Virtualidad plena: llamado a la tranquilidad y a confiar en el arte docente

Desde la Institución se procuró llevar tranquilidad a los docentes, haciendo un llamado a confiar en sus competencias, habilidades y en su capacidad para el autoaprendizaje. En palabras de Alliaud (2021):

> la pandemia puso en evidencia la dimensión creadora de nuestro oficio. Todos los docentes nos hemos sentido más artesanos e inventores que nunca. De repente tuvimos que enseñar en condiciones absolutamente inéditas. Algo de esto que se vio exacerbado con la pandemia, lo inédito y lo inesperado, creo que es una característica de la enseñanza de los últimos tiempos, que la pandemia no hizo más que evidenciar (párr. 10).

A modo de recomendación, se propusieron diez puntos, que podían colaborar en la reflexión acerca de cómo llevar adelante la tarea docente en la virtualidad. Además, aquello fue una invitación a mantener la calma para no perder la perspectiva. Fue, podría decirse, un llamado a la tranquilidad, en lenguaje simple, por el desconcierto que ocasionó pasar de la presencialidad a la educación remota de emergencia, de la zona de confort a lo desconocido.

Brevemente, **primer punto: el mensaje fue "Tranquilos, esto no es Educación a Distancia, no se esperaba que fueras un experto en el tema"**. En esta situación inesperada por todos, una situación de pandemia, que surge sin haber podido anticipar nada, no "planificamos para la virtualidad", sino que lo hicimos para la presencialidad, a comienzo de año, como era lo habitual. Cuando se diseña para Educación a Distancia se hace desde el minuto cero de su concepción. La virtualidad es el medio *sine qua non*, se piensan objetivos, recorridos, actividades, formas de evaluación, con la total certeza de que estudiantes y docentes estarán separados geográficamente, y un medio digital será el canal que procurará el encuentro. Sin embargo, en nuestro caso, de un día para el otro nos pusimos a pensar qué hacer y sobre todo cómo hacerlo. Sabíamos que para algunos el impacto era menor, porque por su formación previa en TIC, o su experiencia en el campo de la educación mediada por tecnologías, se movían con mayor seguridad, pero otros estaban atravesando cierta tensión. En el Departamento de Educación de la UCA, todas las materias cuentan con un aula virtual que complementa el desarrollo del modelo de enseñanza con el que estamos trabajando desde el año 2017, por lo que las tensiones se vieron más acotadas.

Con todo esto, lo que se pretendió expresar fue "tranquilos, no se esperaba que fueras un experto en educación a distancia", ya que no todos tenemos los mismos llamados respecto de nuestra formación. Pero bien, dado que la situación ya estaba entre nosotros lo que sí debíamos hacer era perfilar nuestra actitud con mente positiva y salir al encuentro de la mejor manera posible.

Segundo punto: mantener "simple". Aquí hubo una doble invitación: para quienes tenían manejo de tecnologías digitales y para quienes no tanto. Para los segundos les pedimos no desesperar en la búsqueda de cientos de herramientas, plataformas, etc. Se los invitó a pensar en qué es lo que ya conocían, con qué sentían seguridad en cuanto a su operación, no solo en términos instrumentales sino, sobre todo, en sus posibilidades didácticas. Expresamos que no era necesario ser expertos en tecnologías para poner a disposición material de calidad. A los primeros, es decir, a los que tenían buen manejo de herramientas digitales, les sugerimos buscar un equilibrio para llegar a la mayoría de los estudiantes, de manera clara, concreta y ordenada,

sin distraer con grandes destellos binarios. El llamado fue a la simpleza, al equilibrio. Una última sugerencia, en este punto, tuvo que ver con procurar que los materiales y espacios que presentaran a los alumnos los ayudara a construir una idea de "aula", de espacio seguro que reconocieran cada vez que ingresaran, y, en el mejor de los casos, al que quisieran volver. En esto ayudó mantener formatos, colores, íconos, espacios de entrega, de devolución, etc. Esto era vital para la organización y previsión del tiempo entre los estudiantes.

Tercer punto: leer el contexto. Nadie mejor que el docente para conocer cuáles eran las posibilidades reales de acceso que tenían los estudiantes; si bien no hubo mucho tiempo para conocerlos, debería indagarse. A partir de este conocimiento previo, posteriormente, podrían realizar sus selecciones de entornos y herramientas, o ajustar lo que ya habían comenzado a usar. Lo importante era llegar a la mayor cantidad de estudiantes posibles, y en otros casos pensar en un proceso de mayor personalización. Incluimos aulas virtuales, redes sociales y aplicaciones de mensajería como *WhatsApp*. Lo importante era que el "encuentro" fuera posible. En el caso del Instituto Sedes Sapientiae, se abrieron tantas aulas virtuales como materias había (antes solo tenían aula los que pedían trabajar con ellas), y se realizaron videotutoriales con la explicación del funcionamiento de los recursos básicos que permitían un recorrido completo en el aula. También se generó un repositorio de recursos, recomendaciones de pares expertos para la mediación didáctica de los instrumentos y los enfoques pedagógicos más convenientes para este formato.

Cuarto punto: no caer en el "tecnocentrismo", la clave sigue siendo la didáctica. Se explicitó que no debíamos basar nuestros diseños pensando principalmente en las herramientas. Se invitó a que la mirada fuera a la inversa, primero pensar los objetivos, los contenidos, estrategias, etc., y luego qué herramientas digitales podían facilitar, enriquecer, potenciar ese proceso. En el Departamento de Educación, el modelo con el que veníamos trabajando facilitó la tarea de incorporar estrategias propias de la virtualidad y de herramientas como *Zoom* para la videoconferencia. Se enfatizó en ser usuarios críticos y responsables de las tecnologías que teníamos a disposición, y continuar colocando el acento en la didáctica.

Quinto punto: pensar en el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) y buscar fortalecerlo. El PLE está conformado por tres

dimensiones: contactos en la red, sitios de referencia y herramientas digitales. Tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro PLE nos enfoca en la dirección que debemos tomar para enriquecerlo y sacar provecho de nuestro tiempo. Fue una invitación a mirarnos desde esa óptica, y desde allí buscar fortalecer nuestro entorno.

Sexto Punto: ser conscientes de que enseñamos más que disciplinas, tal vez sin haberlo planificado. Ese tiempo puso de manifiesto que nuestros estudiantes estaban aprendiendo mucho más que disciplinas. Se trabajaron habilidades blandas, como la autonomía, la toma de decisiones, la gestión digital, la comunicación en diferentes entornos, la adaptación ante los cambios, etc. Aquello facilitaba el fortalecimiento de otra competencia que todos estamos llamados a promover: el aprender a aprender. Debemos enseñar a aprender. Tal vez lo estábamos haciendo, pero no estaba explicitado.

Séptimo punto: se recomendaron algunas ideas para trabajar en la virtualidad. Se elaboraron píldoras formativas con recursos y pautas para enseñar en la virtualidad: nubes de palabras, cuestionarios en línea, infografías, líneas de tiempo, juegos interactivos, mapas mentales, mapas conceptuales, *podcasts*, editores de imágenes, presentaciones digitales, documentos de texto colaborativos, muros, salas de videoconferencia y grupos en redes sociales. En el caso de la UCA, se realizó la integración de las salas de *Zoom*, de manera que pudo asociarse a cada clase o materia, además de un aula virtual, una sala de videoconferencia. Se volvió a recordar lo importante de hacer un uso consciente y crítico de las herramientas y que, en algunas oportunidades, menos, es más, mantener simple.

Octavo punto: la importancia de la retroalimentación. Pasados los primeros meses del 2020, fue necesario establecer una pausa y preguntarse: "lo que está ocurriendo allí, en esa virtualidad que construí, ¿es realmente un acto pedagógico?". Era necesario escuchar las respuestas a esa inquietud desde la perspectiva de quien estaba aprendiendo. Lo importante era "**escuchar**", estar abierto a las respuestas que pudieran dar y luego tomarlo como insumo de la práctica. Si solo dejábamos materiales y actividades, pero no sabíamos qué estaba pasando del otro lado, cómo estaba siendo recibido, podría convertirse en un soliloquio. La retroalimentación resultó vital.

Noveno punto: provocar mesetas si era necesario. Todos hablamos de la pandemia, y de la famosa curva en ascenso, de la cima y

cuándo llegaría el pico, etc. Estábamos haciendo todo lo posible para que esa curva no subiera de golpe, provocando amesetarla. Bajo esta analogía pedíamos hacer lo mismo en nuestras propuestas virtuales. Sentíamos que estábamos en una curva que iba en ascenso en relación con las cantidades de trabajo y tiempos que insumía, y resultaba abrumador, por ello resultó necesario provocar una meseta, para docentes y estudiantes, un impase. No era un tiempo perdido, por el contrario, era tiempo productivo, de ponerse al día: los estudiantes con sus actividades y los docentes con sus correcciones, planificaciones, búsquedas. Eso renovaría el aire y el deseo de continuar.

Décimo punto: Aquí no se dejó una sugerencia, sino una reflexión que estaba en sintonía con lo que se intentó expresar en los nueve puntos anteriores, y pertenece a Jordi Adell:

> La innovación tecnológica no implica innovación didáctica. El uso de herramientas no nos convierte en profesores innovadores. Es el uso de buena pedagogía lo que nos convierte en profesores innovadores, y si además de buena pedagogía usamos buenas herramientas somos profesores innovadores del siglo XXI. Innovación sí-, pero primero didáctica. (Sierra Orrantia, 2013, 18m04s)

Tiempo de preguntas y de comenzar a pensar en una posible vuelta a la presencialidad, pero ¿de qué presencialidad estábamos hablando?

Habían pasado cien días desde el aislamiento social, preventivo y obligatorio, por ende, cien días desde la virtualización repentina de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se acercaba el final del primer cuatrimestre y considerábamos que era un buen momento para hacernos algunas preguntas. Por ejemplo, ¿pudiste tomar un tiempo para reflexionar acerca de tu práctica? ¿Te preguntaste si todo lo que ocurrió allí, en la virtualidad, fue realmente un acto pedagógico? ¿Sentís que pudo concretarse el "encuentro", el "diálogo" con tus estudiantes? Si te lo preguntaste, ¿cuáles fueron tus respuestas? ¿Te preguntaste luego? Sin duda, era un tiempo de preguntas. Tiempo de revisitar lo recorrido, a la luz de lo transcurrido y de los resultados que podían advertirse hasta el momento. Atrás había quedado lo más inquietante: la búsqueda imprevista de recursos que permitieran poner

en marcha un sistema que virtualizara la presencialidad que se había planificado. Incluso, posiblemente, en el medio se replantearon los tiempos, el contexto, las posibilidades concretas del docente y de los estudiantes, y se advirtió más que nunca que la ***planificación debería ser un instrumento flexible***, ya que la realidad nunca es una situación acabada, y que los imprevistos están a la orden del día.

Claramente, había muchas cosas que debían replantearse: contenidos esenciales, formas de evaluación, la virtualidad como un complemento que potenciaba la enseñanza y los aprendizajes y que, además, propiciaba el desarrollo de competencias y habilidades propias del siglo XXI, entre otras cosas. Comenzábamos a pensar qué penoso sería desaprovechar todo ese camino recorrido, todos esos aprendizajes construidos y volver a un sistema educativo que siguiera adelante como si nada de aquello hubiera ocurrido.

Nos detuvimos a pensar en las modalidades que habíamos transitado, y en las posibles que nos esperaban en el futuro próximo, según la pandemia se fuera manifestando. Primero fue presencialidad, de pocos días; luego, la virtualización plena en una situación educativa de emergencia; después vendría un tiempo de mixtura, de "anfibios", de vuelta a las aulas de a poco, completado con la virtualidad; finalmente, se volvería a la presencialidad y, en el mejor de los escenarios, conservaremos una fuerte impronta de aquello poderoso que aprendimos en la virtualidad. La incertidumbre era la única certeza, pero sin duda, el tiempo que seguía debería conformar un escenario que contemplara la presencialidad repensada, y lo mejor de la virtualidad descubierta en esos tiempos de emergencia. Esas nuevas formas de comunicación, esos espacios que posibilitaron ampliar el aula física, ese acceso diverso a recursos multimodales, deberían conformar, junto a la presencialidad, un entramado potente. Sería esa "nueva normalidad", de la que muchos hablaban. El desafío era buscar que lo bueno y sostenido se transformara en una mejora sustancial, y no en una réplica de la presencialidad (Igarza, 2021).

Tomamos conciencia de todo lo bueno que los estudiantes han podido aprehender, no solo respecto de las diferentes disciplinas, sino también en relación con las competencias funcionales para la vida, como lo es comunicarse en diferentes entornos, trabajar en equipo en la virtualidad, fortalecer la autonomía respecto de la planificación del tiempo y del uso de los recursos digitales, reforzar la empatía, la toma

de decisiones, incluso el darse cuenta de que es posible aprender, más allá del aula física, ganando en confianza y seguridad.

No debemos dejar de mirar a tantos estudiantes que no estaban logrando sostener sus trayectorias educativas. Allí es donde el compromiso debía ser más intenso, personalizando la tarea. Se continúa pensando en el grupo de estudiantes como uno homogeneizado. Con aquella mediación se estaba ganado, nada más y nada menos, que sostener una "presencia" en el aula.

Entra en escena la bimodalidad o hibridación

Antes de la pandemia, en los espacios físicos se presentaban recursos digitales para expandir el conocimiento. Antes de la pandemia, ya hablábamos de hibridación de formatos, recursos, en particular, en el Departamento de Educación las materias tenían una continuidad del trabajo presencial en un aula virtual, sin embargo, dado el contexto, resultó repensar estos escenarios de hibridación.

Un enfoque de enseñanza y aprendizaje híbrido combina estrategias de enseñanza a distancia con estrategias de enseñanza presenciales, implementando estrategias de alternancia para estudiantes. Josep Duart (2008) propone hacer una distinción entre el término "*blended learning*" o "aprendizaje combinado" y el término "híbrido". Según su distinción, en el aprendizaje combinado es posible distinguir perfectamente las partes que lo componen, mientras que las propuestas híbridas son el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable. En este sentido, una propuesta de enseñanza híbrida apuesta a ser mucho más que un complemento. Se busca una integración, un uso entrelazado, la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en donde las dos modalidades se enriquecen mutuamente; y, a medida que evolucionan las tecnologías disponibles, se amplían las combinaciones posibles.

Aula híbrida

A partir de septiembre de 2021, en la UCA comenzamos a experimentar la vuelta a la presencialidad gradualmente bajo la alternativa

tecnológica del aula híbrida o modelo simultáneo. Este modelo se organiza a partir de una propuesta de enseñanza que se desarrolla en el espacio físico del aula con transmisión en simultáneo para los estudiantes que se encuentran en sus casas. Esta nueva solución tecnológica que permite un modelo simultáneo, nos interpeló en un primer momento por las condiciones técnicas que hacen al equipamiento del aula: los estudiantes no presentes solo pueden observar al docente, en tanto se mantenga dentro del campo visual de la cámara. Los estudiantes presentes pueden ver y escuchar a quienes están conectados.

El aula híbrida nos llevó a transformar las actividades de la virtualidad que teníamos planificadas, pero tampoco podíamos volver a una planificación presencial. En este sentido, esta tecnología interpeló también el enfoque de enseñanza, las estrategias docentes y el sentido y valor de la presencialidad, pues ahora había dos audiencias con dinámicas distintas compartiendo un mismo tiempo sincrónico. Surgieron interrogantes tales como ¿cómo planificar una clase con estudiantes que se encuentran en distintos entornos? ¿Qué tipo de actividades son significativas que representen una interacción entre ambas audiencias? ¿Cuáles son los retos para los estudiantes en el trabajo colaborativo entre quienes están físicamente presente y quienes están conectados? Interrogantes que en la práctica del aula híbrida no pudimos responder en dos meses y medio de curso.

Conclusiones

¿En qué medida la inclusión de herramientas, recursos y plataformas digitales durante la pandemia permitió imaginar nuevas estrategias y contextos? ¿Qué nuevos espacios de aprendizaje necesitan ser pensados para aprovechar el potencial de estas tecnologías a partir de un repensar la didáctica? Consideramos que, durante estos dos últimos años, hemos ganado aprendizajes en base a cuatro ideas o conceptos claves:

- Flexibilidad en los tiempos y espacios: el tiempo virtual no es igual al tiempo presencial y aprendimos que no es posible replicar la clase presencial en un contexto diferente, el virtual.

- Nuevos modos de interacción: el grado de interacción como un gran diferencial. Las presencias y ausencias han quedado expuestas con una mayor evidencia en las plataformas sincrónicas.
- Acceso a multiplicidad de recursos: de materiales en diversos formatos, aprendimos también a ser curadores de contenidos en la red, relevantes y significativos.
- Autonomía: la educación virtual no es solo facilitar contenidos y luego evaluar, pudimos combinar y regular recursos y actividades sincrónicos y asincrónicos en forma equilibrada.

Sin embargo, ¿qué sucedió con el inicio del ciclo lectivo 2022 cuando retornamos a la presencialidad física? ¿Qué prácticas adquiridas durante la pandemia hemos sostenido? ¿Pensamos la clase de manera diferente de ahora en adelante? ¿Qué sucedió con el aula híbrida? Interrogantes también que no tienen una única respuesta y consideramos que con la vuelta a la presencialidad física, no se han podido ensamblar los principios que identificamos como aprendizajes ganados producto de la virtualidad en pandemia. Pardo y Cobo (2020) proponen que, para transformar la dualidad presencial-virtual, será necesario diseñar la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida, con un inventario de contenidos propios y externos surgidos de una intensa curaduría y ajustados a una secuencia de aprendizaje. Hablar de aula híbrida no es solo incorporar tecnología, sino es pensar una transformación de la propuesta de enseñanza, en especial para transformar la experiencia de aprendizaje. Reconfigurar las prácticas de enseñanza, transformando las configuraciones del espacio y del tiempo, abre algunos interrogantes que continúan interpelándonos como docentes: ¿cómo redefinir la presencialidad en un encuentro sincrónico? ¿Qué estrategias de enseñanza se establecen para dar sentido a cada escenario? ¿Las actividades que se programan en formato presencial deberían, por ejemplo, grabarse? ¿La docencia híbrida genera un aprendizaje híbrido en nuestros estudiantes? Interrogantes que sería muy potente que, por lo menos desde nuestras instituciones, comiencen a debatirse.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (14 de octubre de 2021). Enseñar hoy es una tarea artesanal. Agenda Educativa. https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/

Duart, J., Gill, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). La universidad en la sociedad red. Usos de internet en Educación Superior. UOC/Ariel/Generalitat de Catalunya

Gómez Caride, E. (2021). ¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica? Documento No 15. "Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?". CIAESA.

Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. La Marca Editora.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Sierra Orrantía, J. (15 de enero de 2013). TPACK modelo pedagógico [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=wnwmWNtEoUs

Nuevas presencialidades en disciplinas proyectuales: hibridaciones posibles para una carrera de Arquitectura y Urbanismo

Verónica C. Díaz Reinoso
Universidad Nacional de San Juan
verodiazreinoso@gmail.com

Ana Laura Cascón Treo
Universidad Nacional de San Juan
acascon@faud.unsj.edu.ar

Gabriela Sendra
Universidad Nacional de San Juan
gabrielasendra@gmail.com

Introducción

En el cursado de la carrera de Arquitectura y Urbanismo, que se dicta en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), se requiere aprobar el Requisito de Suficiencia en Informática, que es de carácter obligatorio y está establecido en el plan de estudios (P.E.). Esta prueba consiste en rendir un examen final en cualquier mesa del calendario académico establecido por la FAUD para cada ciclo lectivo. No obstante, en el mencionado plan de estudios vigente de esta carrera, que data del año 2008, no se incluye ningún espacio en el que se aborden contenidos sobre tecnología computacional ni sobre la gestión de la información gráfica en soporte digital. Tampoco se menciona la existencia de un Curso de Apoyo para la prueba en Suficiencia en Informática. No obstante, se le asigna al Gabinete de Computación Aplicada (GCA) la responsabilidad de tomar los exámenes e instrumentar el dictado del curso, de carácter optativo. Este Curso de

Apoyo, cuyo objetivo es preparar al estudiantado para cumplir con este requisito, se dicta durante un cuatrimestre y está organizado en tres (3) módulos que abarcan contenidos sobre: bocetado de modelos digitales bidimensionales y tridimensionales de obras arquitectónicas, dibujo digital de planos técnicos de arquitectura y gestión de planilla de cómputo, presupuesto y programación de obras.

En el marco de esta propuesta pedagógica, los *softwares* son abordados desde su lógica, es decir, se pretende mostrar a través del uso y estudio de un programa, cuáles son los rasgos distintivos de la categoría de *software* a la que pertenecen, cuáles son los elementos comunes e invariantes tecnológicas en las que se apoya su funcionamiento. Entendiendo que la forma en cómo son abordadas las tecnologías en las carreras proyectuales, tales como Arquitectura, ha de posicionar al usuario en lo que Fourez (1994) denomina como diferentes lógicas frente a la enseñanza de la tecnología. De este modo, se intenta facilitar que, logrando el dominio básico de un programa, se pueda abordar cualquier otro de igual tipo o cualquier otra versión. Esto implica que lo que se persigue no es el dominio experto del *software* (que solo se consigue con horas de uso), sino la comprensión de su lógica, para abandonar el rol de consumidor acrítico de tecnología, tal como lo plantea Gustavo Giuliano (2007).

Desde el año 2018, un nuevo equipo de gestión se hizo cargo del GCA de la FAUD, y con ello, un nuevo camino comenzó a recorrerse, tanto en la forma de instrumentar el examen como en el abordaje del Curso de Apoyo. Se replanteó la forma de gestionar la comunicación con el estudiantado, la generación de recursos didácticos y materiales de estudio. Se desarrolló un *Blog* educativo donde se dispuso material bibliográfico y contenido audio visual, gran parte desarrollado por el equipo de Cátedra, como medio de apoyo a la presencialidad y con el propósito de ofrecer al estudiantado la posibilidad de prepararse en forma autogestionada para rendir dicha prueba en cualquier instancia del ciclo lectivo. No obstante, el curso hasta fines de 2019, continuó implementándose en modalidad presencial con el apoyo del *Blog*, del correo electrónico, de los materiales audiovisuales y recursos didácticos anteriormente mencionados.

Arribado el inicio del ciclo lectivo del año 2020 y dadas las condiciones de emergencia sanitaria, se completó la migración de los conte-

nidos necesarios para posibilitar el dictado del curso en forma no presencial, al *Blog* de cátedra. El *Blog* fue empleado como principal medio de soporte para el desarrollo de las clases, al que se integraron otros recursos y plataformas que permitieron la implementación de la propuesta de cursado totalmente virtual, en vez de totalmente presencial, como lo era hasta entonces. Haber transitado esta transformación, abrió una puerta hacia un abanico de opciones en lo que se refiere a modalidades posibles de cursado, que hasta el momento habían sido inexploradas o bien, en el peor de los casos, descartadas de lleno por ser consideradas incompatibles con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas proyectuales. En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos luego de haber llevado adelante este curso en modalidad completamente presencial, completamente a distancia y finalmente, en un escenario híbrido en el que se combinaron ambas.

Construcción del problema

Frente al contexto vivido a comienzos del 2020, este equipo docente se propuso que el estudiantado pudiera seguir contando con la posibilidad de realizar el Curso de Apoyo, procurando minimizar la pérdida de las instancias de experiencias prácticas que caracterizan al cursado presencial de esta propuesta, de corte práctico y con alta dependencia de la tecnología computacional. Se priorizó que, en la adaptación de los contenidos y metodología de cursado, las premisas del enfoque teórico y posicionamiento crítico frente a la tecnología se preservaran y se pudieran continuar trabajando conceptos como la introducción al conocimiento de opciones de *software* libre y/o gratuito, útiles para los procesos de prefiguración y representación de obras de arquitectura.

A continuación, se expone una síntesis de las experiencias de dictado en los ciclos 2020, 2021 y 2022, en los que la necesidad de responder a contextos tan cambiantes, obligó a replantear en poco tiempo las estrategias y metodologías para el cursado e implicó la reformulación de los medios de comunicación e interacción, materiales, recursos didácticos y las estrategias de evaluación.

Ciclo Lectivo 2020. Disrupción

En 2020, la situación del contexto general era de emergencia sanitaria derivada de la pandemia por Covid-19. Este equipo docente, al igual que el resto de la sociedad, tuvo que avenirse al aislamiento social, preventivo y obligatorio, por lo que no podía preverse la realización de ningún encuentro presencial. Ante este panorama y teniendo presente que, en el plan de estudios de la Carrera de Arquitectura, este curso no tiene la entidad de una asignatura, sino que se brinda como un curso de apoyo con la característica de no ser obligatorio, el equipo docente evaluó la posibilidad de no dictarlo durante ese año. Sin embargo, en conjunto con la gestión del Gabinete de Computación Aplicada y el equipo docente, decidieron afrontar el desafío. De manera que se propuso a las autoridades departamentales un esquema de cursado posible, que fue aceptado e implementado durante el segundo cuatrimestre del ciclo.

La propuesta para la implementación del curso de apoyo fue la de realizarlo en forma totalmente virtual, descartando la posibilidad de presencialidad. Se tuvo especial cuidado en que la estrategia de comunicación e interacción a implementar permitiera formas sincrónicas y asincrónicas de comunicación. Para atender consultas y encuentros de debates en forma sincrónica se usó la sala de videoconferencias institucional en la plataforma *BigBlueButton* (BBB). Para complementar esta sincronía se atendieron consultas en forma asincrónica. Para esto se gestionó un formulario donde los estudiantes realizaban comentarios desde la página principal del *Blog* de cátedra y, además, un correo electrónico administrado desde una cuenta del equipo docente en *Gmail*. En conjunto con lo anterior, al material didáctico existente en el *Blog*, se acopló la "mediación" de contenidos producidos en forma de micro videos de corta duración (la mayoría tenía una extensión de entre 7 y 10 minutos). Estos videos respondían al concepto de microaprendizaje (*microlearning*), en los que, el contenido enfocado en un tema particular, hizo posible que fueran de corta duración. A su vez, la corta duración de los videos facilitó su visualización a través de Internet a la vez que permitía atender las disímiles condiciones tecnológicas y de conectividad tanto de estudiantes como de docentes (Salinas y Marín, 2014). Los vídeos se gestionaron usando un canal en *YouTube* que fue creado por el equipo de cátedra

para tal fin. Las clases fueron estructuradas a partir del diseño de un recorrido, para que cada estudiante transitara el material didáctico y las actividades previstas, finalizando con la elaboración de un ejercicio o trabajo práctico. La gestión de las entregas, evaluaciones y calificaciones se realizó a través de un Aula Virtual en la plataforma *Moodle* institucional. La organización y estructuración de la misma tuvo total coherencia con el diseño propuesto en el *Blog* de cátedra.

Una de las mayores dificultades del dictado en este ciclo tuvo que ver con la dependencia tecnológica que implicó el contexto de pandemia. En situación previa al 2020, este curso se impartía en forma presencial, contando con el *hardware* y el *software* del que dispone la FAUD en el GCA. Para afrontar un cursado no presencial, resultó necesario solicitar a los estudiantes que descargaran e instalaran en sus equipos, los *softwares* necesarios. El posicionamiento de la cátedra, ya desde situación de pre-pandemia, ha sido promover el uso de recursos de *software* en condiciones de legalidad y con requerimientos mínimos de sistema. Este fue el criterio adoptado para la selección de programas de este ciclo, por eso se recurrió al *software* libre y/o privativo pero accesible en condiciones de legalidad. Se propuso *LibreCAD* (*software* libre y gratuito) para el modelado 2D, *SketchUp Web* (de uso gratuito y en línea) para el modelado tridimensional y *Calc* de *OpenOffice* (*software* gratuito y libre) como gestor de planillas de cálculo.

Otro de los desafíos a sortear fue la dificultad de conectividad intermitente en algunos días y horarios; como así también la disparidad en las calidades de conexión (previsible, dado que cada estudiante y docente accedería desde conexiones domiciliarias).

Ciclo Lectivo 2021. Incertidumbre

Durante este ciclo lectivo y ante la confirmación de la continuidad del aislamiento social, preventivo y obligatorio, el Curso de Apoyo para la Prueba de Suficiencia en Informática continuó brindándose en modalidad virtual y totalmente no presencial.

La experiencia del ciclo lectivo anterior fue considerada como exitosa dado que, durante 2020, casi la totalidad del estudiantado logró aprobar y acreditar el nivel de suficiencia en informática. El panorama se presentaba con la confirmación de la continuidad del aislamiento

social, preventivo y obligatorio. Sumado a esto, el equipo docente no conocía con certeza la cantidad de estudiantes que podían iniciar el cursado, debido a la existencia de una imposibilidad por parte del estudiantado de inscribirse a través del sistema SIU Guaraní (como sí lo hacen para las asignaturas electivas y obligatorias del Plan de Estudios). Para salvar esta situación, la cátedra dispuso un formulario de registro con el objetivo de contar con un estimativo de interesados/as en realizar el curso. Fueron, aproximadamente, cincuenta (50) estudiantes los que lo completaron. Desde el equipo docente se considera que este incremento en la cantidad de inscriptos se debió, justamente, al interés suscitado por la acreditación de la prueba de Suficiencia en Informática del ciclo 2020. Entonces, para el ciclo 2021, la cantidad de estudiantes registrados para realizar el curso duplicaba la del año anterior, lo que nos situaba en una relación muy diferente en cuanto a cantidad de estudiantes por cada docente. El equipo docente del GCA, destinado a atender al Curso de Apoyo en Suficiencia en Informática del ciclo 2021, estaba conformado por dos docentes y una estudiante en rol de pasante. Con esto, la situación para la realización del seguimiento personal en modalidad no presencial planteó un panorama de incertidumbre sobre cómo hacer frente al cursado. Esta disparidad numérica, hacía difícil un seguimiento personalizado, de manera que fue necesario replantear la modalidad de aprobación tan exitosamente implementada el año anterior, para poder acreditar que cada estudiante trabajó en forma individual y con producción propia. Como situación intermedia, para no interrumpir el dictado de este espacio curricular, se optó por brindar, con igual metodología que en el ciclo 2020, las clases y el asesoramiento de consulta, pero el estudiantado no contaría con la posibilidad de acreditar la nota obtenida durante el cursado, sino que debería rendir y aprobar el examen final de este requisito en alguno de los llamados de mesas finales.

Ciclo Lectivo 2022. Transitando la hibridación

Para el ciclo lectivo actual, frente a un contexto de regreso a la presencialidad, se planificó un dictado basado en estrategias tomadas de la opción pedagógica “a distancia” que resultaron exitosas al momento de permitir la continuidad del cursado, a la vez que fueron probadas

durante dos ciclos lectivos, tales como: integración de medios y plataformas, mediación de contenidos, gestión de los procesos de comunicación y flexibilidad en los tiempos de cursado y entregas de actividades. Siendo, este último uno de los aspectos altamente valorados por el estudiantado en los dos cursados previos. De manera que, al inicio de este nuevo ciclo, se priorizó garantizar el óptimo uso de los espacios físicos y los recursos tecnológicos de la institución, además de procurar la optimización del tiempo de cursado. Ante un escenario de presencialidades múltiples, nuevas plataformas y recursos tecnológicos institucionales disponibles a partir de la validación del SIED UNSJ por parte de CONEAU (2021, p. 5) se planteó el empleo de una Estrategia Híbrida de tipo mixta, admisible para carreras presenciales alcanzadas por el Art. N° 43 de la Ley de Educación Superior. Es así que se propone una metodología de Estrategia Híbrida (parcialmente optativa) en la que, según CONEAU:

> Las clases se realizan de manera alternada y regulada normativamente entre períodos obligatorios en el espacio-aula en sede y períodos durante los cuales los participantes pueden optar entre el espacio-aula en sede o el modo remoto a través de un espacio-aula de video-comunicación bajo protocolos y disposiciones específicas que aseguran las interacciones sincrónicas entre todos los participantes independientemente de su localización y de una forma análoga a como se producen presencialmente. Sólo en las instancias del período que ofrece optativamente un espacio-aula de video-comunicación, los actores sociales pueden optar por una presencialidad u otra. (CONEAU, 2021).

La estrategia propuesta combinó distintos tipos de interacciones: directas, mediadas, sincrónicas y asincrónicas. La interacción sincrónica tuvo lugar en clases con modalidad presencial o no presencial según optó cada estudiante, las instancias de consultas, en cambio, fueron pensadas como no presenciales. Para la comunicación mediada sincrónica y asincrónica, se mantuvieron las estrategias y plataformas narradas anteriormente para los ciclos 2020 y 2021. Tanto quienes optaron por hacer este Curso de Apoyo, como quienes elijan prepararse de forma individual para rendir la Prueba de Suficiencia durante el resto del ciclo lectivo, cuentan con un Blog en el que los estudiantes encontraron los contenidos de cada clase del curso, bibliografía y materiales

didácticos de apoyo. Además, a través de este Blog también se atendieron consultas, se recibieron inquietudes y se ofreció tanto la bibliografía como todo tipo de información útil relacionada con los exámenes de la Prueba de Suficiencia. En todos los casos, para el abordaje de cada unidad didáctica, los softwares se abordaron desde su lógica y como ejemplo de la categoría a la que pertenecen, en coherencia con el posicionamiento que la cátedra viene sosteniendo. Se propone mostrar que con el estudio de un programa es posible acceder a los rasgos característicos de los demás programas de la categoría a la que pertenece.

Resultados

Durante los ciclos lectivos considerados, se obtuvieron resultados diversos dependiendo de la perspectiva desde la cual se los analice. Para tomar dimensión cuantitativa, se presentan los siguientes datos (Ver Tabla N° 1).

Ciclo 2020

De los veinticuatro (24) estudiantes que inicialmente se registraron para realizar el curso, veintidós (22) lo finalizaron en forma exitosa. Es decir, más del 91% culminó habiendo aprobado la totalidad de trabajos prácticos y ejercicios, restándoles el paso final de inscribirse y presentarse en Mesa de Examen Final para la acreditación de la nota. La relación entre cantidad de docentes-estudiantes posibilitó la implementación de la metodología propuesta al comenzar. Otro dato para destacar es que, en esta edición del curso, concretada en contexto de pandemia, totalmente a distancia, la forma de acreditación final de la Prueba de Suficiencia en Informática (PSI) pudo ser acreditable con la aprobación del cursado. Es decir, con la realización de los ejercicios y trabajos prácticos planteados, contando con los contenidos mediados en las plataformas y entornos y el soporte de comunicación, en el marco de un cursado flexible en la realización y entregas de trabajos.

Ciclo 2021

Al iniciar este ciclo, se produjo el fenómeno de una alta demanda inicial en el registro de estudiantes interesados/as en cursar. Del total inicial, cincuenta y tres (53) estudiantes, se produjo un abrupto descenso, siendo dieciocho (18) quienes hicieron el proceso de matricularse en el Aula Virtual para realizar las entregas y gestionar las evaluaciones. De estos dieciocho, solo doce (12) estudiantes completaron el cursado con regularidad, es decir, el equivalente al 22,6 %. De este porcentaje, solo una (1) estudiante, es decir el 1,89%, completó el cursado aprobando todos los ejercicios y trabajos. En esta edición, el curso también se brindó totalmente no presencial y las estrategias pedagógicas, tanto para el cursado como para la comunicación, fueron las mismas a excepción de la posibilidad de acreditar la PSI con el cursado. Esto porque no resultó factible poder realizar el seguimiento a más de cincuenta estudiantes iniciales por parte de las tres docentes integrantes del equipo. Como alternativa, se ofreció a la institución la posibilidad de realizar el curso, pero debiendo acreditar igualmente la aprobación mediante examen final. A esta implementación podría atribuirse el descenso registrado en la cantidad de estudiantes durante este ciclo lectivo.

Ciclo 2022

Durante el presente ciclo lectivo, se registraron inicialmente quince (15) estudiantes; de los que completaron el cursado, aprobó el 73,3%, es decir once personas (11). Este porcentaje corresponde a quienes completaron el cursado, accediendo presencialmente o en modalidad virtual a las clases. Cumpliendo con la obligatoriedad de las tres instancias presenciales pautadas desde el inicio del cronograma y además aprobando cada etapa evaluativa. Ese resultado se puede atribuir a que, sumado a una estrategia de cursado en modalidad híbrida con instancias parcialmente obligatorias, el hecho de que se pueda acreditar la PSI obviando la instancia de examen final, se tradujo muy posiblemente en un aliciente motivacional para completar el cursado.

	Acreditación de la PSI por aprobación del total del cursado		***Acreditación de la PSI por examen (Curso solo preparatorio)***		***Acreditación de la PSI por aprobación del total del cursado***	
	2020		**2021**		**2022**	
Estudiantes registrados para cursar.	24	**100%**	53	**100%**	15	**100%**
Estudiantes que realizaron parcialmente el Curso.	0	**0,00%**	12	**22,64%**	4	**27%**
Estudiantes que completaron la totalidad del Curso.	22	**91,67%**	1	**1,89%**	11	**73,33%**
Estudiantes que pudieron acreditar la PSI al finalizar el Curso de Apoyo.	22	**91,67%**	0	**0%**	11	**73,33%**

TABLA I: Cantidad de estudiantes que iniciaron y culminaron exitosamente el Curso de Apoyo para la Prueba de Suficiencia en Informática para Arquitectura y Urbanismo- FAUD UNSJ. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Dadas las diferencias en los escenarios planteados en cada uno de los tres ciclos lectivos aquí presentados, es destacable que, por primera

vez, desde que se implementó este curso, se lo pudo sostener en modalidad completamente no presencial, sin que ello implicara recortar contenidos o restar instancias prácticas. En los tres casos, el empleo de *software* libre, accesible en condiciones de legalidad y con un mínimo de requerimiento de *hardware*, sumado al empleo de entornos virtuales institucionales, permitieron al equipo docente afrontar un proceso de enseñanza en forma no presencial.

- Fue posible, pasar de un cursado totalmente presencial a uno totalmente a distancia, relativizando el concepto de "distancia". Se pudo desprender la condición de presencialidad indispensable para las Disciplinas Proyectuales.
- Más allá de los recursos, estrategias o escenarios planteados, las experiencias resultaron exitosas en los casos en los que la autonomía para la gestión del cursado por parte del estudiantado, estuvo orientada a obtener la acreditación de la PSI mediante el cursado.
- La modalidad híbrida, con instancias parcialmente optativas, resultó exitosa para sostener el cursado entre quienes no pueden asistir presencialmente en todo el cursado, flexibilizando las posibilidades de acceder a las clases y contenidos mediados, consultas no presenciales y realización de actividades de aprendizaje en modalidad no presencial asincrónica.
- La hibridación es factible y no está sujeta a los dispositivos tecnológicos de *hardware* y de *software* especiales. Esto puede llevar a romper con mitos sobre aulas híbridas y sobre presencialidades únicas y obligatorias. Se considera que, tal como lo expresa esta autora, hay articulaciones flexibles entre el mundo de la presencialidad y el de la virtualidad totales. Hay posibilidades en la integración de prácticas, la identificación de las instancias presenciales y sincrónicas imprescindibles y el planteo de estrategias de actividades como factores claves para concretar esta articulación en el ámbito de las disciplinas proyectuales.

Referencias bibliográficas

Fourez, G. (2005). *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. (Trad. E. Gómez de Sarría). Colihue.

Giuliano, G. (2007). *Interrogar la tecnología: algunos fundamentos para un análisis crítico*. Nueva Librería.

Salinas, J. y Marín, V. (2014). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales*, III, 46–61.

Schwartzman, G. (2021). Las paralelas sí se tocan: caminos integrados para pensar la Educación Híbrida en la Educación Superior. Videoconferencia en el marco del ciclo La Enseñanza en Entornos Combinados. PENT FLACSO. https://www.youtube.com/watch?v=EYiigi6XNBM&t=4s

Incorporación de las TAC en la formación del Profesorado de la UNSE

Norma Beatriz Fernández
Universidad Nacional de Santiago del Estero
normafernandezteruel@gmail.com

Marcela Verónica Domski
Universidad Nacional de Santiago del Estero
mvdomski@gmail.com

Héctor Rubén Paz
Universidad Nacional de Santiago del Estero
hrpazunse@yahoo.com.ar

Introducción

En el mundo en que vivimos, se han manifestado una serie de cambios en distintos ámbitos: económico, político, social, cultural, religioso y educativo. En la actualidad, los cambios que afectan a las instituciones educativas configuran un nuevo contexto que hacen que el Sistema Educativo Nacional una sus esfuerzos en la construcción de un modelo social acorde al siglo XXI. En este escenario, la omnipresencia de las telecomunicaciones y la tecnología en la sociedad configuran la denominada "era digital". Por otro lado, la necesidad de formar profesionales para tiempos de cambio y la continua actualización, exigen nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, y también nuevos modelos adecuados a ellas. Se plantean entonces, diversas modalidades para escenarios múltiples. Hace mucho tiempo que las políticas educativas en todo el territorio nacional e internacional apuntan al uso e integración de las TIC en todos los campos de la educación.

Ya en los años noventa, se da un nuevo paso y de la informática se transita al uso de las TIC en los espacios educativos. Es del interés de

los gobiernos la implementación de estas tecnologías en los sistemas de enseñanza; se promueven planes de integración de las llamadas nuevas tecnologías a los planes de estudio con el propósito de introducir en el currículo elementos de tecnología, hecho que mengua la asimilación metodológica en los procesos educativos (Valarezo Castro y Santos Jiménez, 2019).

Hoy hay acuerdo en afirmar que se requieren docentes capacitados para responder a las demandas de la era digital, en la educación presencial y en la virtualidad, en el ámbito educativo y en la sociedad. Los profesores, tanto quienes ya se desempeñan en las instituciones como los que ingresan al campo laboral, deben contar con competencias para utilizar los recursos tecnológicos de la mejor manera, en pro de mejorar la calidad educativa.

El presente trabajo pretende investigar la incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la formación del profesorado, específicamente en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. El trabajo que se presenta constituye un proyecto de investigación que dio inicio en el ciclo 2022, aprobado por CICyT-UNSE.

Presentación del problema

Por ende, se torna necesario indagar si el uso de las TIC es suficiente, puesto que los docentes deben “ejercer una acción didáctica con ellas” (Flores y Roig, 2016b, p. 95), o necesitamos avanzar a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) para poder enfrentar de manera más pertinente esta dificultad a nivel educativo, puesto que “se requiere que sean capaces de articular dichos conocimientos con los saberes didácticos específicos de su ámbito disciplinario” (Flores y Roig, 2016a, p. 145).

Se pretende, por medio de esta investigación, analizar de qué manera se están incorporando las TAC en el currículo y en las prácticas de formación, para resolver los desafíos que presenta la era digital, en las carreras de formación de profesorado, del sistema universitario. El presente estudio intenta precisar el alcance de la alfabetización tecnológica digital y su relación con la necesidad de promover cambios para incorporar las TAC en la formación de profesores, entendidas bajo la

mirada del sentido pedagógico, para ubicarlas dentro de aquellas actividades que constituyen el verdadero motor de la educación, los procesos de enseñanza y de aprendizaje: construir conocimiento y propiciar aprendizajes significativos con usos tecnológicos.

Por otra parte, se intenta establecer la forma en que se utilizan las TIC, abordándolas como TAC, para el apoyo, extensión y profundización de los procesos de enseñanza y promoción de los aprendizajes de los estudiantes, como así también analizar la propuesta de formación de profesores vinculada a las competencias que el docente debería asumir en diferentes ámbitos de desempeño, en las modalidades educativas que plantea la era digital.

El objetivo es analizar la forma de incorporación de las TAC en relación con la alfabetización tecnológica-digital en la formación de profesores, tanto en el currículo como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Con esto se pretende brindar aportes para que, a futuro, se puedan elaborar recomendaciones para la incorporación de TAC que fortalezcan la enseñanza y promuevan aprendizajes, determinando la naturaleza y forma que debe adoptar esa formación, en tanto alfabetización digital, atendiendo las competencias necesarias de formación de profesores en el nivel superior, para hacer frente a los cambios que nos plantea la sociedad, en diferentes modalidades de educación.

Se realiza un análisis en diferentes categorías, sobre la incorporación de las TAC en la formación del profesorado, para poder precisar el alcance de la alfabetización digital en el ámbito educativo y su relación con la necesidad de promover cambios para adquirir competencias de los profesores necesarias para la desempeñarse en la sociedad de la información. Las categorías de análisis comprenden: manejo básico de tecnologías, aspectos técnicos, gestión docente, currículo y prácticas pedagógico-didácticas.

También se identifica la incidencia de los cambios de escenarios educativos, para poder analizar la necesidad de una alfabetización digital que suscite una democracia y socialización del conocimiento.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la forma de incorporación de las TAC en la formación del profesorado de la UNSE, en relación con la alfabetización tecnológica digital, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos

- Distinguir las competencias que deben demostrar los profesores para que se incorpore el uso de las TAC en procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversas modalidades educativas.
- Precisar el alcance de la alfabetización tecnológica digital en el ámbito educativo y su relación con la necesidad de promover cambios para incorporar las TAC en la formación de profesores.
- Analizar la incorporación de las TAC en relación con las categorías gestión docente, aspectos técnicos, área pedagógica y desarrollo profesional.
- Explorar algunas aulas virtuales de asignaturas del profesorado, que permitan la descripción del uso de las TIC.
- Indagar acerca de la percepción de los profesores y estudiantes de carreras de formación docente sobre la incorporación de las TAC en las prácticas pedagógicas.
- Indagar la relación existente entre las propuestas educativas en vigencia en la universidad, y la necesidad de realizar un cambio de paradigma en tanto concepciones pedagógicas.
- Promover en la UNSE los espacios y las oportunidades para poner en práctica propuestas innovadoras con la incorporación de las TAC.

Metodología

El presente trabajo se enmarca en el Diseño no experimental. Es un estudio de enfoque mixto, con metodología cuanti-cualitativa, y una perspectiva exploratoria.

Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos (Hernández Sampieri, Collado, Baptista, 2008).

Hernández Sampieri *et al.* (2008) afirman que el propósito de una investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambas. En los métodos mixtos, se combinan, al menos, un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio o proyecto de investigación.

Instrumentos: análisis de documentación (diseño curricular, planes de estudio, guías didácticas, aulas virtuales, entre otros); entrevistas a informantes claves, encuestas estructuradas y semi estructuradas.

Análisis cuantitativo de contenido o análisis de documentación. Este método tiene mayores implicaciones que solo recoger contenidos, es un cierto tipo de diseño de investigación o técnica de análisis (Hernández Sampieri *et al.*, 2008).

Se recolectarán los datos a través de encuestas o cuestionarios, con el objetivo de medir la competencia digital de docentes y estudiantes. Se realizarán entrevistas estructuradas o semiestructuradas que permitan explorar el conocimiento de docentes y estudiantes respecto de las TAC en sus prácticas pedagógicas. Se realizarán entrevistas en profundidad a informantes claves para adquirir información respecto de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la incorporación de las TAC en las prácticas pedagógicas. Además, se realizará análisis de documentación en diseño curricular, planes de estudio, guías didácticas, aulas virtuales, entre otros, que sirva para recolectar información.

OBJETIVO GENERAL Analizar la forma de incorporación de las TAC en la formación del profesorado de la UNSE, en relación con la alfabetización tecnológica digital, tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**INSTRU MENTOS**	**ACTIVIDADES**
Distinguir las competencias que deben demostrar los profesores para que se incorpore el uso de las TAC en procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversas modalidades educativas	**Análisis de documentación** **Entrevistas** **Encuestas**	• Analizar documentación (diseño curricular de las carreras de profesorado, plan de estudios, objetivos, acceso y admisión de estudiantes, planificación de las enseñanzas, recursos y materiales) para describir el plan de formación y las competencias requeridas. • Analizar la información obtenida para determinar los componentes esenciales del plan de formación. • Aplicar encuestas a profesores de la carrera.
Analizar la incorporación de las TAC en relación a las categorías gestión docente, aspectos técnicos, área pedagógica y desarrollo profesional.	**Análisis de documentación**	Analizar documentación en aulas virtuales, planificaciones de asignaturas de la Formación docente, para poder definir lo componentes esenciales de las mismas.
Explorar algunas aulas virtuales de asignaturas del profesorado, que permitan la descripción del uso de las TIC.	**Análisis de documentación**	Analizar aulas virtuales en plan de formación para poder detallar los mecanismos de enseñanza con Tic y TAC.
Indagar la relación existente entre las propuestas educativas en vigencia en la	**Encuestas**	Análisis de las concepciones pedagógicas de los profesores de carreras de formación de profesorado. Análisis de innovaciones en el aula.

Universidad, y la necesidad de realizar un cambio de paradigma en tanto concepciones pedagógicas.		
Indagar acerca de la percepción de los profesores y estudiantes de carreras de formación docente sobre la incorporación de las TAC en las prácticas pedagógicas.	**Entrevistas**	Conocimiento y análisis de opiniones de los actores de la universidad, específicamente de carreras de formación de profesores.
Promover en la UNSE los espacios y las oportunidades para poner en práctica propuestas innovadoras con la incorporación de las TAC.	**Talleres**	Organización de talleres, cursos, charlas y reuniones para propiciar prácticas innovadoras tendientes a las micro experiencias de cátedras.

TABLA I. Objetivos del Proyecto de investigación según secuencia de actividades previstas

Resultados esperados

- Fortalecer líneas de investigación y redes comunicacionales entre los diversos abordajes que implica el estudio del proceso de incorporación de micro experiencias de formación con las TAC en nuestra universidad. Vincular el avance de tales conocimientos con conceptualizaciones y prácticas de educación bajo un nuevo paradigma.
- Analizar micro experiencias de cátedras en el marco de la educación con las TAC.
- La formación de docentes en proyectos de utilización de las TAC, mediante talleres, charlas, reuniones, etc.

- Advertir los cambios que se requieren en el ***paradigma educativo*** para atender a la incorporación de las TAC en la formación del profesorado.
- *Lograr acordar mecanismos de coordinación docente* con el objetivo fundamental de que los estudiantes adquieran las competencias digitales necesarias para el uso de las TAC.
- Brindar lineamiento a la gestión organizacional para que pueda contemplar mecanismos para coordinar el trabajo de profesores, de tal manera que se atienda a la incorporación de las TAC para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.
- Concientizar sobre que el uso de las TAC está cada vez más presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya no es posible hablar de la pertinencia de la educación sin su presencia; resignifican tanto la enseñanza como el aprendizaje hacia modelos constructivistas, que centran el proceso activo en los estudiantes, dando una nueva concepción a las funciones del profesor.

Líneas de trabajo futuro

- Se espera generar nuevo conocimiento científico-tecnológico en el área de la formación de profesores, que impacte tanto a las cátedras como a las carreras que quieran sumarse a la experiencia.
- En cuanto a los RR. HH., se espera consolidar y aumentar el equipo de investigadores del proyecto.
- Se trabajará en forma colaborativa con universidades del NOA (en el marco de CODINOA).
- La concreción de este proyecto contribuirá a la formación y capacitación de los investigadores, estudiantes involucrados. Incentivará a los alumnos a iniciarse en las actividades de investigación y favorecerá a los docentes en la realización de sus trabajos finales de posgrado en la línea de investigación de este proyecto.

Referencias bibliográficas

Flores, C. y Roig Vila, R. (2016a). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(3), 129-148.

Flores, C. y Roig-Vila, R. (2016b). Competencia digital docente: una cuestión clave para la educación del siglo XXI. En *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 87-98). UMET Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill

Valarezo Castro, J. W. y Santos Jiménez, O. C. (2019). Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en la formación docente. *Conrado*, *15*(68), 180-186.

Escenarios de enseñanza híbrida: repensando el rol docente

Laura Carolina Kurland
Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
laura.kurland@hospitalitaliano.org.ar

Andrea Carolina Rozenberg
Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
andrea.rozenberg@hospitalitaliano.org.ar

Laura Esmeralda Magallan
Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
laura.magallan@hospitalitaliano.org.ar

Introducción

Si bien la transformación digital educativa ya se había iniciado antes de la pandemia por Covid-19, fue esta circunstancia la que aceleró un período de transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota (Hodges et al., 2020). Este proceso desafió a repensar la educación, las estrategias de enseñanza, y a rediseñar las clases, materiales educativos, vías de comunicación con nuestros alumnas/os, las propuestas de actividad en nuestras clases y las evaluaciones.

Como resultado de lo acontecido, actualmente las universidades se encuentran tomando decisiones en torno al regreso a la presencialidad y definiendo si será total o parcial. Algunas han resuelto caminar hacia un escenario de educación híbrida, intentando capitalizar los aprendizajes que dejó la experiencia de "remotización" entendiendo que podría haber allí un modelo superador en términos de enseñanza, flexibilidad y accesibilidad.

Algunas universidades encuentran en el modelo híbrido una respuesta que toma "lo mejor de los dos mundos". Por un lado, la

presencialidad para abordar las prácticas que requieren de esta modalidad, así como para recuperar cierto grado de motivación e interactividad que, en algunos casos, la virtualidad no alcanzó a replicar y, por el otro, virtualidad para potenciar los aprendizajes mediante la inclusión de herramientas digitales para la enseñanza y para flexibilizar el uso del tiempo que la virtualidad facilita, tanto de docentes como de estudiantes. Es decir, la enseñanza híbrida se orienta al desafío de poder combinar y capitalizar lo mejor de la modalidad de enseñanza presencial con lo más destacado de la enseñanza virtual, con el objetivo de pensar en un modelo que integre lo más valioso de ambos.

La educación híbrida puede ser entendida como la unificación de la clase presencial y la clase a distancia, a fin de suscitar un modelo de aprendizaje integrador (Contreras García, 2021). Este modelo de aprendizaje, que también es conocido como aprendizaje combinado, coordina las mejores características de la educación tradicional con las ventajas que tiene el aprendizaje en línea para ofrecer una enseñanza personalizada y diferenciada para un grupo de estudiantes (Powell, 2015).

El actual escenario representa el desafío de implementar una modalidad de enseñanza novedosa e innovadora, ya no signada por la emergencia, sino por la decisión libre, fundamentada y planificada con anticipación. En este sentido, el presente trabajo se propone analizar de qué manera se configura el rol docente en este nuevo modelo.

Desarrollo

Presentación institucional

Este trabajo se desarrolla en el marco del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires (IUHIBA), una institución de gestión privada sin fines de lucro, con 22 años de trayectoria. En articulación con el Hospital Italiano de Buenos Aires (HIBA) y a través de las acciones de sus departamentos y áreas, el IUHIBA se propone formar recursos humanos en el área de salud, sector que ha tenido un acelerado desarrollo en propuestas virtuales de formación y actualización profesional (Harden y Laidlaw, 2017). Esta modalidad

facilita a los profesionales, docentes, estudiantes e investigadores la colaboración y actualización en relación con los constantes avances científicos y en las nuevas competencias profesionales que esos avances imponen a un ritmo cada vez más acelerado.

Desde el Departamento de Educación del IUHIBA se promueve, y a través de su área Tecnologías Educativas Digitales, se facilita la integración de tecnologías en todos los programas formativos, mediante el trabajo con un equipo de asesoras pedagógicas. Su función es acompañar a los equipos docentes en el diseño e implementación de sus propuestas de enseñanza. Las mismas pueden ser completamente virtuales o híbridas, en ambos casos destinadas a la formación y actualización de profesionales de grado, posgrado y extensión universitaria.

Enfoque pedagógico institucional

El IUHIBA ya contaba con antecedentes en formación virtual desde 2005 y un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) validado por CONEAU en 2018. Previo a la pandemia por Covid-19, todas las formaciones, ya fueran virtuales, semipresenciales o presenciales, disfrutaban de un espacio virtual en el Campus, centralizado en la plataforma *Moodle*, y en articulación con otras herramientas, como las de *Google*, para la producción colaborativa de documentos, gestión de archivos, alojamiento de videos, la pizarra electrónica, entre otros.

Desde aquellos inicios se trabaja con un enfoque de aprendizaje colaborativo: se concibe al aprendizaje como el resultado de la interacción de los/as estudiantes con docentes, referentes disciplinares, otros estudiantes y de la interactividad con las actividades y los materiales educativos (guías, clases, lecturas, videos, imágenes, links a páginas de interés, etc.). En este contexto, se ponía a disposición de los/as estudiantes una serie de materiales educativos con el objetivo de vehiculizar los contenidos de la formación. Asimismo, se ofrecían actividades, de manera de facilitar la puesta en juego de los contenidos abordados en diferentes instancias y situaciones en función de los objetivos de aprendizaje definidos. Se promovía el diseño de secuencias didácticas que integraran instancias presenciales con tramos virtuales asincrónicos, de manera de

dar unidad de sentido a las propuestas formativas en un "todo integrado", con el propósito de crear oportunidades de aprendizaje significativas y relevantes para los/as estudiantes (Taboada, 2021).

Si bien este era un enfoque que se sostenía antes de la pandemia, el contexto de aislamiento requirió trabajar con los equipos docentes en el diseño de secuencias que permitieran integrar las instancias sincrónicas y asincrónicas. En este marco, desde la institución se había desarrollado una serie de propuestas tales como: instancias de formación docente específica destinadas a docentes de todos los niveles, diseño de recursos para la facilitación del rol docente y espacios de asesoramiento pedagógico situado. Actualmente, el desafío consiste en seguir trabajando en este tipo de secuencias, integrando el componente presencial en el diseño de la formación.

El rol docente en los escenarios híbridos

Con respecto al rol docente y tomando los aportes de Zabalza y Beraza (2003), se considera que el/la docente tiene a su cargo las siguientes tareas: planificar el proceso de enseñanza, seleccionar y preparar los contenidos del aprendizaje, ofrecer información y explicaciones comprensibles, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse con los alumnos, tutelar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo. En cualquier contexto –virtual, presencial o híbrido– estas tareas son indispensables, aunque de acuerdo con el escenario, adoptan características específicas.

La pandemia produjo fuertes modificaciones en lo que respecta al rol docente. En ese escenario institucional, fue posible identificar, a través del asesoramiento pedagógico realizado, dos formas de posicionamiento dentro del cuerpo docente que, a su vez, tienen un correlato con la predisposición en la post pandemia de seguir trabajando con herramientas digitales para la enseñanza.

Por un lado, identificamos docentes que ya estaban familiarizados con la virtualización y las tecnologías o bien no lo estaban, pero se dieron cuenta de las ventajas y potencialidades de este modelo durante la remotización de emergencia, no solo en lo relativo al tipo de materiales y actividades, sino también en la posibilidad de llegar a

una mayor cantidad de estudiantes. El entusiasmo por dicho modelo los ha motivado a diseñar nuevas propuestas de formación virtual o a actualizar las anteriores, incluyendo algún porcentaje de carga horaria en la modalidad, implementando modelos híbridos a partir del retorno a la presencialidad.

Por el otro, identificamos docentes que tuvieron grandes dificultades para capitalizar y apropiarse de las herramientas que les ofrecía la virtualidad de manera permanente. Se trata de casos que, pre pandemia, eran más reticentes a las tecnologías y utilizaban el espacio virtual disponible más orientado a un repositorio de materiales que a un aula aumentada (Sagol, 2013).

Teniendo en cuenta este abanico de interlocutores, a continuación, propondremos repensar tres dimensiones del rol docente en escenarios híbridos: el seguimiento, la retroalimentación y el acompañamiento. Son varios los motivos por los cuales nos enfocaremos en estas tres dimensiones. Por un lado, se hizo necesario acompañar la curva de aprendizaje de los/as estudiantes (Sangrà et al., 2020) para la formación remota, especialmente en aquellos casos en los que contaban con experiencia como estudiantes en la virtualidad.

Además, nos interesa fortalecer la idea de que en escenarios híbridos es posible llevar adelante de manera satisfactoria las tareas de acompañamiento, seguimiento y retroalimentación, aun teniendo en cuenta que durante la remotización de emergencia frecuentemente se ha dicho que la virtualidad tenía limitaciones en este sentido. Muchas veces se escuchan frases como: *"los estudiantes no prenden las cámaras. Estamos hablándole a la pared", "no se puede armar grupo con gente que no conocés. Es muy difícil combinar días para juntarse con gente que nunca viste ni trabajaste".* En este marco y desde el enfoque institucional, consideramos que la dimensión vincular tiene un rol fundamental en cualquier propuesta formativa, retomando a Mazza: "el estar disponible es acompañar, pero en un acompañamiento sostenido en una función de saber, donde el conocimiento que transmitamos, que 'pongamos a disposición' les permita 'saltar' y hacer cosas con él" (2020, p. 6).

En primer lugar, el seguimiento. Cuando se piensa en esta dimensión se hace referencia a tareas docentes vinculadas al monitoreo de los avances tanto grupales como individuales, la realización de actividades, la participación en clases, el registro de

asistencia, la supervisión de entregas (ya sea de actividades obligatorias o de instancias de evaluación). En este sentido, es valioso acompañar a cada estudiante en su trayecto académico y en las situaciones personales que puedan ir apareciendo durante la cursada. Monitorear el avance del grupo implica manejar situaciones que puedan generar alguna tensión, pero también diseñar actividades que permitan favorecer el intercambio, la comunicación y la consolidación de vínculos entre los alumnos. Durante una clase, ya sea presencial o virtual, sincrónica o asincrónica, el seguimiento puede realizarse a través de una serie de acciones tales como el monitoreo de la participación de los/as estudiantes, las contribuciones a las producciones colaborativas, el registro de entregas de la actividad, entre otras.

Por su parte, la retroalimentación ocupa un lugar central en tanto:

> mecanismo de (re)direccionamiento y confirmación que se tiene para las actividades que se asignan. La oportuna intervención del tutor puede evitar frustración y desencanto, así como promover actitudes positivas y relaciones exitosas y generar un cambio positivo con respecto a los contenidos estudiados y al tipo de enseñanza (Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza, 2015, p. 8).

En este sentido, es función docente devolver a los/as estudiantes comentarios que ofrezcan oportunidades de aprendizaje, tanto sobre los aspectos logrados como sobre aquellos en los que es necesario seguir ampliando y profundizando, en función de los objetivos propuestos. El modelo de enseñanza híbrida ofrece la posibilidad de optar por estrategias combinadas entre instancias virtuales y presenciales para el ejercicio de esta dimensión según las especificidades de cada actividad. Por ejemplo, puede priorizarse la vía virtual para brindar retroalimentación individualizada y la presencial para instancias colectivas o de pequeños grupos.

En relación con el acompañamiento, se hace referencia a aquella dimensión que remite a la construcción de un vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. En términos de Mazza:

> La escucha atenta, la disponibilidad intelectual, pero sobre todo afectiva, la aceptación del otro en tanto otro y la capacidad de "dejarse tocar" –en el sentido psíquico– por el otro, seguramente son factores

> presentes en esta posibilidad de generar un espacio suficientemente continente, favorecedor del aprendizaje (2016, p. 4).

Es decir, estar presentes, generar espacios que promuevan la escucha, el diálogo y el trabajo con las emociones. Tal como señala la misma autora, "Lejos de ser meros transmisores de conocimiento, y más allá de nuestra voluntad o de nuestra intención consciente, los docentes contribuimos a forjar la imagen que el otro se hace de sí mismo" (Mazza, 2016, p. 3)

En esta dimensión, consideramos que lo virtual y lo presencial pueden complementarse virtuosamente. En algunos casos la virtualidad presenta nuevas vías de contacto individualizado en las que los/as estudiantes pueden plantear, de manera resguardada, alguna situación que los/as atraviesa a nivel personal y que puede estar afectando su desempeño en términos de aprendizajes. En otros casos, la presencialidad promueve la generación de vínculos de confianza y la percepción de situaciones de alarma en términos de vínculos personales, por ejemplo, escenarios de violencia de género, situaciones de vulnerabilidad socio-económica o dificultades cognitivas.

Conclusiones

El actual escenario de hibridación ofrece nuevas oportunidades formativas y, la vez, renovados desafíos al rol docente ya que se busca trascender la remotización de emergencia incluyendo las instancias presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas, integradas en secuencias didácticas potentes y con unidad de sentido.

Poner en juego el acompañamiento, el seguimiento y la retroalimentación en diferentes escenarios requiere de formación docente y reflexión sobre la práctica de enseñanza, ambas misiones de la asesoría pedagógica. Estas dimensiones deben ser desplegadas en todas las modalidades, a través de acciones específicas, pero con el mismo propósito: los objetivos de aprendizaje.

Resulta fundamental acompañar la curva de aprendizaje que supone para los/as estudiantes el participar de diferentes escenarios formativos (presencial, sincrónico, asincrónico), con los desafíos que implica la familiarización con cada uno. Y esto, especialmente, para

aquellos que aún en la actualidad se acercan por primera vez a formar parte de propuestas híbridas.

Asimismo, concientizar en la importancia del seguimiento docente y el valor de una retroalimentación constructiva que destaque los logros de aprendizaje y oriente en los aspectos a fortalecer son instancias valiosas para que los/as estudiantes puedan ganar autonomía, conocer sus avances y puntos sobre los que deben seguir mejorando.

Desde el equipo de asesoría pedagógica se considera que se han logrado importantes adelantos en lo relativo al diseño de secuencias didácticas integradas que retomen aquellas dimensiones que más valoran y destacan de cada escenario, capitalizando las experiencias y aprendizajes que ha dejado la remotización. Los desafíos son dos: por un lado, priorizar el trabajo con los equipos docentes más reticentes y refractarios en el uso de herramientas digitales para que puedan capitalizar las herramientas que la remotización les dejó y, así, avanzar en el diseño de secuencias didácticas integradas e innovadoras para los nuevos escenarios de enseñanza híbrida. Por el otro, acompañar y promover el desarrollo de los equipos más propensos a la transformación, para seguir profundizando en la mejora de sus prácticas de enseñanza y de la propuesta formativa en general.

Tal como se mencionó al inicio, las oportunidades de formación que ofrecen estos nuevos escenarios desafían el rol de la asesoría pedagógica en la medida en que convocan a trabajar con los distintos equipos en la consideración de dimensiones pedagógicas que permitan indagar, pensar y reflexionar sobre qué propuestas desarrollar en cada modalidad.

Referencias bibliográficas

Contreras García, F. J. (2021). *Aula híbrida como estrategia semipresencial en el contexto educativo postpandemia*. Universidad Antropológica de Guadalajara.

Harden, R. y Laidlaw, J. (2017). 28. E-learning. En *Essential Skills for a Medical Teacher. An Introduction to Teaching and Learning in Medicine* (pp. 203-209). Elsevier.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo, 2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE* Review. Disponible en

https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Mazza, D. (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.

Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., Hibbard, L., Oglesby, J. and Verma, S. (2015). Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008-2015. *Promising Practices in Blended and Online Learning Series. International association for K-12 online learning*, July.

Sagol, C. (2013). Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Portal Educ.ar. Disponible en https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos

Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, *28*(1), 121-129.

Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Editora UOC.

Taboada, M. B. (2021). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional (Vol. 4)*. Narcea Ediciones.

El reto de formar formadores en competencias científicas y habilidades de pensamiento para educación primaria

Mora Massaro
Universidad Nacional de Mar del Plata
mora.massaro@gmail.com

Isabel Lynch
Universidad Nacional de Mar del Plata
Instituto Superior de Formación Docente Nº 19
lynchmaisabel@gmail.com

Cecilia Rabino
Universidad Nacional de Mar del Plata
mariaceciliarabino22@gmail.com

Introducción

La formación de formadores es una temática de recurrente importancia para la UNESCO (2009), quien remarca la necesidad de una capacitación permanente del profesorado. La apuesta por una formación de profesores de calidad, relevante y sustantiva, constituye un recurso clave para el desarrollo profesional docente que impactará en el mejoramiento de los sistemas educativos. En este sentido, los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) constituyen un ámbito importante para ejercer este impacto. Una de las etapas educativas en la que se desempeñarán los docentes egresados de los ISFD es la educación primaria. Según la UNESCO (2009), la enseñanza de Ciencias en este nivel educativo debería incidir, tomando como base las concepciones previas de estudiantes sobre los fenómenos naturales, sobre sus modos de pensar y actuar en y sobre el mundo. Constituye una gran oportunidad para enseñar a observar el mundo con

ojos científicos, y fomentar las bases del pensamiento científico guiando su curiosidad hacia formas de pensamiento más sistemáticas y autónomas (Furman, 2008).

La educación en Ciencias Naturales tiene como objetivo promover el aprendizaje de marcos explicativos y procedimientos que le den herramientas a los estudiantes para interpretar el entorno desde modelos y estrategias científicas, y de fomentar valores y actitudes necesarios para desenvolverse como ciudadanos responsables (DGCyE, 2018; DGCyE, 2009). En este proceso de enseñanza, el docente debe ser un mediador entre las concepciones científicas y el aprendizaje, y no un simple transmisor mecánico. Asimismo, debe introducir a los estudiantes en el valor funcional de las ciencias y su potencial para explicar fenómenos naturales y proporcionar herramientas para comprender el funcionamiento del mundo. Debe entonces, enseñar a analizar situaciones, lo que supone guiar y orientar el aprendizaje a la diferenciación de variables.

Considerando lo anteriormente mencionado, el principal propósito de esta experiencia fue la enseñanza de competencias y habilidades de pensamiento científicas a estudiantes del Profesorado en Educación Especial de un ISFD a través de la enseñanza de contenido disciplinar del campo de las Ciencias Naturales, con la intención de transformar sus paradigmas de pensamiento y, en perspectiva, poder impactar en estudiantes de educación primaria (Rabino y Minnaard, 2013).

Habilidades de pensamiento

Las habilidades de pensamiento constituyen la capacidad y disposición para el desarrollo de procesos mentales que contribuyan a resolver problemas de la vida cotidiana (Burgos et al., 2013). Implican tanto habilidades de enfoque como de recopilar información, memoria, organización, análisis, construcción, integración y evaluación (Marzano, 2021). La enseñanza entonces, de habilidades de pensamiento debe ser un estimulante del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo (Coral, 2013). En este sentido, la metacognición es un gran aprendizaje que implica la reflexión sobre el propio pensamiento, de modo de poder reconocer nuestro aprendizaje, planificarlo y monitorearlo (Furman y Larsen, 2022).

Las rutinas de pensamiento constituyen una herramienta clave que pueden ayudar a "hacer visible" este tipo de pensamiento y lograr un mayor desarrollo en el contenido a explicar (Project Zero, 2019). Estas rutinas constituyen patrones simples que pueden usarse sucesivamente y adaptarse a muchas áreas de enseñanza, por ejemplo: una guía de preguntas, una serie corta de pasos (Ritchhart y Perkins, 2008). El principal objetivo es el de construir una cultura de pensamiento fuerte en el aula, que le permita a los estudiantes comprometerse con sus ideas, manejar de mejor manera sus pensamientos más allá de los objetivo del aprendizaje. De esta manera, las rutinas de pensamiento se convierten no en actividades en sí, sino un vehículo por medio del cual es posible explorar el contenido (Ritchhart, 2016).

Competencias científicas

Según la OCDE-PISA (2006), una competencia científica es la capacidad para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en él. Las competencias o habilidades científicas implican tanto la capacidad de identificar cuestiones científicas, explicación científica de fenómenos, la utilización de pruebas y las actitudes científicas y hacia la ciencia (OCDE-PISA, 2006; Márquez, 2012). La enseñanza de dichas competencias o habilidades contempla actividades de observación, descripción, comparación y clasificación, formulación de preguntas, propuesta de hipótesis y predicciones, el diseño de experimentos, análisis de resultados, explicación, búsqueda e interpretación de información científica, argumentación, entre otras cosas. Es por eso que, en los últimos años se considera aún más valioso enseñar estas competencias que la enseñanza del método científico en sí (Fumagalli, 1998; Harlen y Qualter, 2018; Furman, 2008; Furman y De Podestá, 2010; Gellon et al., 2019).

La enseñanza por transmisión difícilmente favorece el desarrollo de competencias y habilidades científicas, priorizando que los alumnos pongan su atención sobre conocimientos de tipo fáctico y no por conocimientos más allá del disciplinar (Furman, 2008). En este sentido, surge el modelo de enseñanza por indagación, que ayuda el desarrollo

de pensamiento científico, poniendo en acción quehaceres de la práctica científica (Dibarboure, 2016). Este modelo plantea el reto de romper con el contrato didáctico implícito en el aula, en el que el docente es quien pregunta y el estudiante solo responde o pregunta sus dudas (Márquez, 2012). El modelo de indagación inicia con la formulación de una pregunta, una buena pregunta que resulte significativa (Tort, 2005) que genera conflicto sobre algo que se quiere conocer, explicar y comprender. La indagación requiere la identificación de suposiciones, el uso del pensamiento crítico y lógico y la consideración de explicaciones alternativas. Es por eso que es necesario contar con conocimientos amplios sobre: cómo se genera la ciencia, qué es una variable y qué son condiciones controladas y variables, diseño y recolección de datos, y conocimientos teóricos (Márquez, 2012).

Objetivos

En el presente trabajo, se comparte una experiencia de enseñanza exitosa de práctica docente correspondiente a la Unidad "El organismo humano y la salud" de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II de un Instituto de Mar del Plata. En relación con los contenidos disciplinares, el principal objetivo de enseñanza fue identificar y relacionar los sistemas principales que intervienen en la nutrición (digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor) y contextualizar el carácter integrado de su funcionamiento desde una perspectiva sistémica. Desde el punto de vista didáctico, fue potenciar el desarrollo de competencias científicas a través de la problematización de situaciones de la vida cotidiana y el trabajo con preguntas investigables, así como también incentivar el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan la autorregulación del aprendizaje.

Metodología

Está secuencia didáctica fue llevada a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Nº 19 (ISFD 19) de la ciudad de Mar del Plata, en el curso 2º 2ª, en la asignatura "Didáctica de las Ciencias Naturales II" a cargo de la Prof. María Isabel Lynch, del Profesorado de Educa-

ción Especial. La misma fue parte de las prácticas docentes de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En el momento de realización de las prácticas, en el ISFD 19 la formación estaba orientada a personas con discapacidades intelectuales. Previo a las prácticas de residencia se realizó una instancia de observación de las clases, en donde se hizo foco en la dinámica del grupo, se atendió a las necesidades individuales y se ajustó la selección de contenido. Las clases fueron planificadas en forma colaborativa con docentes asesores y el docente a cargo del curso, así como de otros docentes que se encontraban realizando residencia. Debido al contexto de pandemia, las practicas se desarrollaron semanalmente, alternando un encuentro semanal asincrónico, a través de la plataforma virtual del Instituto, con un encuentro sincrónico de una hora mediante la plataforma *Google Meet*, durante cinco semanas. Los contenidos fueron seleccionados de acuerdo con lo sugerido por el Diseño Curricular del Nivel Superior y el Diseño Curricular de Primaria y Educación Especial (DGCyE, 2018; DGCyE, 2009).

En la primera clase asincrónica de esta secuencia didáctica, se presentó la temática a través del trabajo con preguntas que problematizaban situaciones de la vida cotidiana (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018). Se invitó a los estudiantes a discutirlas y a que realizaran una búsqueda de información se compartió la información recolectada en un foro junto con una rutina de pensamiento ("¿Que aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿para qué me sirve lo que aprendí?") (Furman, 2021) para autogestionar el aprendizaje. En el segundo encuentro, sincrónico, se compartieron las reflexiones y la información recolectada. En el encuentro posterior asincrónico, se realizó una observación de la charla TEDx "Preguntas para pensar" de Melina Furman y lectura de material complementario; se planteó el análisis de la propuesta didáctica "Sistemas de órganos: en el interior del cuerpo humano" de Fenomenautas (Dietz, 2021), a través de la rutina de pensamiento Puntos de la Brújula (Project Zero, 2019). En el cuarto encuentro de forma sincrónica se compartieron las reflexiones y se realizó un repaso de lo trabajado en la unidad.

La evaluación formativa se realizó durante todas las clases, atendiendo a la asistencia de los estudiantes a los encuentros sincrónicos y su participación, así como también su participación en los foros de reflexión que invitaban a realizar rutinas de pensamientos (Project

Zero, 2019). Se atendió a que las participaciones respondieran la consigna, y se los alentó a completar su aporte cuando no lo estaba. Como evaluación sumativa, en el quinto encuentro asincrónico, se consideró el análisis a partir de un cuadro guía para organizar el diseño de un experimento (Furman y De Podestá, 2010) (Tabla 1) de dos experiencias de laboratorio, “Una saliva muy activa” y “Rastreando lípidos” (Fernández, 2014), en grupos de no más de tres personas. Atendiendo al desarrollo de competencias abordado en la evaluación, se generó una rúbrica de evaluación que apuntaba a relacionarlas con aspectos centrales del trabajo con preguntas investigables (Tabla 2). Una versión simplificada de la rúbrica fue presentada a los estudiantes previo a la realización de la actividad.

Resultados

En cuanto a la evaluación formativa, en el primer foro se les pedía que los estudiantes reflexionaran sobre lo que habían aprendido, cómo lo habían aprendido y para qué habían aprendido. La mayoría de ellos hizo referencia a contenidos aislados y algunos mencionaron que habían relacionado y enlazado los contenidos con la vida cotidiana. Cuando se les preguntó acerca de la forma, la mayoría respondió “investigando” y solo unos pocos mencionaron consultando el material brindado por la docente. Al indagar sobre el para qué, la mayoría mencionó “para entender, comprender, relacionar, analizar” y algunos “a la formación como sujetos críticos”.

En el segundo foro de debate, los estudiantes mostraron entusiasmo por las relaciones que se establecen entre los contenidos y la forma de construcción del conocimiento a través de secuencia didáctica de experimentación. Como un potencial obstáculo mencionaron las posibles discapacidades auditivas o visuales que podrían tener los estudiantes o las dificultades que podrían aparecer en cuanto al acceso a la tecnología. Como una necesidad, plantearon, en algunos casos, inquietudes acerca de las preguntas que podrían surgir y la preparación docente que deberían realizar para poder responderlas. Como sugerencias, se consideró la posibilidad de generar debates y discusión entre los estudiantes al finalizar la experiencia.

Además, algunos recomendaron incorporar información sobre enfermedades humanas o indicaciones sobre primeros auxilios.

En el tercer foro los estudiantes comentaron que antes pensaban en las Ciencias Naturales sin interrelación, como conceptos independientes, separados y alejados de su cotidianeidad. Que su aprendizaje era únicamente de forma tradicional mediante manuales y revistas, a través de preguntas fácticas, desde lo memorioso. Luego de esta propuesta, los estudiantes resaltaron que habían logrado relacionar, comprender, conectar, integrar, entender y razonar las Ciencias Naturales. Que sus contenidos les resultaron significativos, interesantes y estimulantes, y que la enseñanza de las Ciencias Naturales mediante el uso de preguntas investigables, que permiten la experimentación y análisis, los había ayudado a pensar y generar un pensamiento crítico.

En cuanto a la evaluación sumativa, en la primera instancia de entrega ninguna propuesta lograba satisfactoriamente los ítems a evaluar estipulados en la rúbrica. Se observaron grandes dificultades en la identificación de hipótesis, respuestas esperadas, y condiciones, y solo algunos de ellos fueron capaces de formular correctamente la pregunta investigada. Considerando a la evaluación como una instancia formativa y la capacidad de los estudiantes de lograr producciones mejores y de esa manera incrementar su aprendizaje, se generó una instancia de devolución de la actividad proponiendo la autorreflexión a partir de la actividad en un sexto encuentro. Se realizó una devolución de la primera entrega de las actividades mencionando "Algo que valoro", "Algo que sugiero" y "Me pregunto" (Furman, 2021). Además, se efectuó una devolución general sincrónica por medio de una presentación con diapositivas, se explicó la resolución del análisis de la primera experiencia "Una saliva muy activa". Para la segunda instancia de entrega, se les pidió a los estudiantes que únicamente completarán la segunda experiencia "Rastreando lípidos". La misma fue evaluada atendiendo a lo explicitado en la rúbrica. La gran mayoría de los estudiantes pudieron lograr resolver de forma avanzada las actividades propuestas. La explicación científica de los fenómenos fue el área con mayor grado de logro, mientras que la identificación de cuestiones científicas fue el aspecto con menor grado de logro por parte de los estudiantes. Una comparación del logro de las competencias científicas en ambas instancias se muestra en la Figura 1.

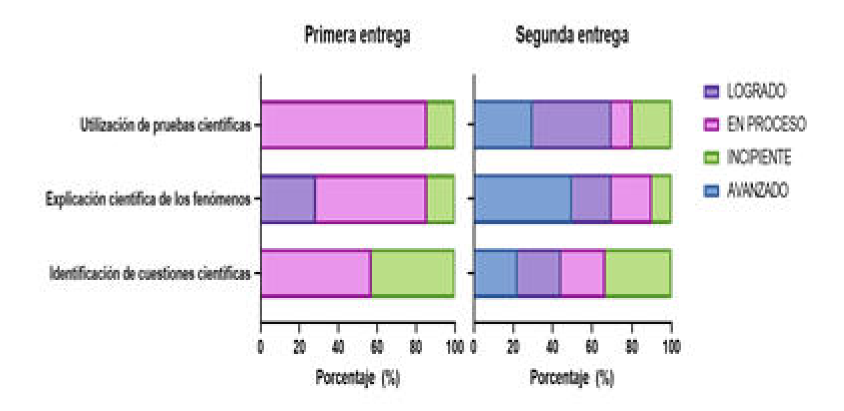


FIGURA 1. Porcentaje de logro de las competencias científicas evaluadas a través de la rúbrica

Conclusiones

La identificación de habilidades científicas es un aspecto dificultoso para los docentes en formación. Tal como adelantaba la UNESCO (2009), la formación de futuros docentes en competencias científicas resulta importante, ya que frecuentemente no se encuentra como contenido explícito en los diseños curriculares y queda librado a las concepciones de los formadores. Asimismo, con esta propuesta los estudiantes pudieron autoevaluar su aprendizaje de modo de promover sus capacidades de autorregulación y reflexión, y así favorecer un aprendizaje más significativo. Las herramientas de metacognición como rutinas de pensamiento ayudaron a la autogestión del aprendizaje, al docente le dieron herramientas de evaluación y autoevaluación para la reflexión. Estas rutinas evidenciaron un cambio de paradigma en la concepción de los estudiantes con respecto a las Ciencias Naturales. Los estudiantes contaron con dificultades iniciales en la identificación de conceptos de índole científica como son: hipótesis, condiciones, pregunta investigable y respuestas posibles. No obstante, en la segunda instancia de entrega, lograron superar de forma

avanzada sus dificultades. Considerando lo anteriormente mencionado, los resultados de esta experiencia muestran que enseñar competencias científicas y habilidades de pensamiento constituye un proceso gradual, no lineal y que requiere de una progresión y secuenciación, que vale la pena poner en práctica.

Referencias bibliográficas

Burgos, B. M. V., de Cleves, N. R. y Márquez, M. G. C. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones UNAD*, *12*(2), 23-41.

Coral, A. L. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, *59*.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2018). *Biología: los sistemas de nutrición del organismo humano y su integración*. 1a edición para el profesor.

DGCyE (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente de Grado en Educación Especial*. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo.* DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Dibarboure, M. (2016). Preguntas investigables. Pensar sobre ellas y hacerlas posibles en la escuela. *Quehacer Educativo*, 139, 44-49.

Dietz, Mª C. (2021). Sistemas de órganos: el interior del cuerpo humano. Fenomenautas. www.fenomenautas.org

Fernández, N. (2014). *Algo más que locos experimentos en la escuela*. Noveduc.

Fumagalli, L. (1998). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Editorial Troquel.

Furman, M. (2008). Ciencias naturales en la escuela primaria: colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. *IV Foro Latinoamericano de Educación, Aprender y Enseñar Ciencias: desafíos, estrategias y oportunidades*. Disponible en Internet: Recuperado en septiembre del 2021.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.

Furman, M. y Larsen, M. E. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Santillana.
Furman, M. y De Podestá, M. E. (2010). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Aique Grupo Editorial.
Gellon, G., Feher, E. R., Furman, M. y Golombek, D. (2019). *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI Editores.
Harlen, W. y Qualter, A. (2018). *The Teaching of Science in Primary Schools*. David Fulton Publishers.
Márquez, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 70, 27-36.
Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment Series*. Corwin.
Thousand Oaks, CA: Corwin OCDE-PISA, (2006). *Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Informe Español. Madrid.
Project Zero. (2019). *Generar-Ordenar-Conectar-Elaborar*. Escuela de graduados en educación de la universidad de Harvard.
Rabino, M. C. y Minnaard, V. A. (2013). *Las representaciones sobre la naturaleza de la ciencia: estudios de caso con futuros profesores en ciencias naturales*. Punto de fuga.
Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Introducción a las rutinas del pensamiento. En *Hacer visible el pensamiento*. *Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes* (85-92). Paidós.
Ritchhart, R. y Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational leadership*, *65*(5), 57.
Tort, M. R. (2005). Las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Educar*, 25, 73-80.
UNESCO (2009). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales.*

Anexos

TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:	
¿Qué pregunta investigable queremos responder?	
¿Cuál es la posible respuesta a esa pregunta? HIPÓTESIS 1 HIPÓTESIS 2	¿Qué esperan que ocurra si la respuesta anterior es correcta?
¿Qué se va a medir?	¿Cómo se va a medir?
¿Qué va a cambiar?	¿Qué se va a dejar igual?
¿Qué experiencia se va a realizar?	¿Por cuánto tiempo se va a realizar
¿Qué conocimientos teóricos de la unidad le dan sentido a esta experiencia?	
¿Qué otras preguntas se podrían responder con esta experiencia u otra similar?	

TABLA 1. Cuadro guía para la realización de la actividad de evaluación sumativa (Furman y De Podestá, 2011)

DESEMPEÑO			AVANZADO	LOGRADO	EN PROCESO	INCIPIENTE
Pregunta	Concepto	Competencia científica rela-				

<table>
<tr><td></td><td></td><td>cionada</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>¿Qué pregunta investigable queremos responder?</td><td>Pregunta investigable</td><td rowspan="3">Identificación de cuestiones científicas Identificación de cuestiones científica</td><td rowspan="3">La pregunta investigable es identificada y redactada de forma clara y precisa. Se reconocen los conocimientos teóricos que le dan sentido a la experiencia. Se formulan otras preguntas científicas que resultan pertinentes y pueden responderse con la experiencia.</td><td rowspan="3">La pregunta investigable es identificada y redactada de forma clara y precisa. Se reconocen los conocimientos teóricos que le dan sentido a la experiencia. Se formulan otras preguntas, pero no resultan ser científicas, pertinentes o no pueden responderse con la experiencia.</td><td rowspan="3">La pregunta investigable es identificada y redactada de forma clara y precisa. No se reconoce correctamente los conocimientos teóricos que le dan sentido a la experiencia. Se formulan otras preguntas, pero no resultan ser científicas, pertinentes o no pueden responderse con la experiencia.</td><td rowspan="3">La pregunta investigable no es identificada y/o no es redactada de forma clara y precisa. No se reconoce correctamente los conocimientos teóricos que le dan sentido a la experiencia. Se formulan otras preguntas, pero no resultan ser científicas, pertinentes o no pueden responderse con la experiencia.</td></tr>
<tr><td>¿Qué conocimientos teóricos de la unidad le dan sentido a esta experiencia?</td><td>Conocimientos teóricos que le dan sentido</td></tr>
<tr><td>¿Qué otras preguntas se podrían responder con esta experiencia u otra similar?</td><td>Reflexión y formulación de ms preguntas</td></tr>
<tr><td>¿Cuál es la</td><td>Hipótesis</td><td></td><td>Las hipótesis</td><td></td><td></td><td>Las hipótesis no</td></tr>
</table>

posible respuesta a esa pregunta?		Explicación científica de los fenómenos	responden a la pregunta investigable. Son redactadas de forma clara y precisa. Las predicciones acerca de los resultados son pertinentes a las hipótesis y a la pregunta investigable.	Las hipótesis responden a la pregunta investigable. Su redacción no es clara ni precisa. Las predicciones acerca de los resultados son pertinentes a las hipótesis y a las preguntas investigables.	Las hipótesis responden a la pregunta investigable. Su redacción no es clara ni precisa. Las predicciones acerca de los resultados no son pertinentes a las hipótesis o a las preguntas investigables.	responden a la pregunta investigable. Su redacción no es clara ni precisa. Las predicciones acerca de los resultados no son pertinentes a las hipótesis o a las preguntas investigables.
¿Qué esperan que ocurra si la respuesta anterior es correcta?	Resultado esperado					
¿Qué se va a medir?	Procesos necesarios para recoger los datos deseados	Utilización de pruebas científicas	Se identifican correctamente los instrumentos para recoger datos, condiciones variables y controladas o los	Se identifica correctamente dos de los siguientes aspectos: los instrumentos para recoger datos, condiciones variables y	Se identifica correctamente uno de los siguientes aspectos: los instrumentos para recoger datos, condiciones variables y	No se identifican correctamente de los siguientes aspectos: los instrumentos para recoger datos, condiciones variables y
¿Cómo se va a medir?						
¿Qué va a cambiar?	Condiciones variables y controladas					
¿Qué se va a						

dejar igual?			procesos experimentales	controladas o los procesos experimentales	controladas o los procesos experimentales	controladas o los procesos experimentales
¿Qué experiencia se va a realizar?	Procesos necesarios para la experimentación					
¿Por cuánto tiempo se va a realizar?	Identifica lapso de tiempo					

TABLA 2. Rúbrica para la evaluación de la actividad final para el docente

Un taller en línea para elaborar materiales didácticos hípermediales

Martín Ariel Recioy
Dirección General Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional - Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
martinrecioy@gmail.com

Ximena Soledad Varela
Dirección General Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional - Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
xime.svarela@gmail.com

María Celeste Vannucci
Dirección General Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional - Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
celestevannucci@gmail.com

Introducción

Las residencias que se desarrollan en el Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) configuran un sistema de formación de posgrado en contexto de trabajo con dedicación exclusiva y remuneración. Dicho sistema forma profesionales provenientes de una amplia variedad de disciplinas en diversas especialidades, tales como Arquitectura Hospitalaria, Economía de la Salud y Administración Hospitalaria, Educación Permanente en Salud, Terapia Ocupacional, Sistemas de Información en Salud, Trabajo Social y las distintas especialidades médicas, entre otras.

La formación en las residencias se realiza desde el enfoque de competencias, es decir, programando la participación de los/as residentes en diversos escenarios y dispositivos que promueven la construcción y consolidación de un saber actuar complejo que moviliza conocimientos, habilidades y actitudes en función de los problemas de la práctica. La residencia se convierte, así, en una instancia relevante para el desarrollo de competencias específicas, pero, sobre todo, significa una oportunidad inédita para habitar la profesión en un sentido amplio. Según Andreozzi (2011):

> las prácticas representan la oportunidad de acceder a este "magma de saberes" sin los cuales no es posible habitar el mundo profesional cotidiano. Situaciones tan diferentes como por ejemplo lo son la recorrida diaria del hospital, las conversaciones entre practicantes, las instancias de supervisión ..., parecen ser algo así como las puertas de entrada que abren paso a una cotidianeidad que está allí para ser explorada. "Estar" en las prácticas significa en este sentido, la oportunidad de conocer este mundo para poder "habitar-lo" (p. 107).

En este marco, la Residencia de Educación Permanente en Salud –con sede en la Dirección General de Docencia Investigación y Desarrollo Profesional (DGDIyDP) del Ministerio de Salud GCABA– forma a profesionales capaces de gestionar la formación de otros/as profesionales que trabajan en salud, buscando fortalecer el enfoque de la educación permanente por sobre el de la capacitación. Es decir, pensando las iniciativas formativas como parte integrante de las dinámicas de trabajo; como proyectos que emergen de la detección de los problemas previamente identificados y que se organizan en dispositivos variados, coherentes con las características de las prácticas. En este punto, un curso que replica los mismos contenidos año tras año y tiene por destinatarios/as a residentes, no siempre resulta ser la mejor opción en tanto puede convertirse en un espacio desarticulado de las necesidades reales de las personas y los grupos que participan del mismo. Su lógica de estructuración anticipada del saber suele ser poco flexible a los contextos cambiantes y de incertidumbre que son inherentes a las prácticas.

A partir de marzo del 2020, en nuestro país se dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio debido a la presencia inédita e inesperada de la pandemia. Este contexto impuso, de un día para

otro, modificaciones en las dinámicas institucionales y de trabajo de los/as distintos/as profesionales de la salud, obligando a repensar y reformular procesos formativos y laborales. Se tuvieron que hacer diversas adecuaciones para adaptarse a esta nueva realidad en la virtualidad, en la que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) tomaron una gran relevancia.

Desde la Residencia de Educación Permanente en Salud diseñamos e implementamos un taller en línea para elaborar materiales didácticos hípermediales (MDH). La propuesta estuvo dirigida a profesionales que tienen a su cargo la formación de otros/as profesionales de la salud y que buscaban desarrollar herramientas en entornos virtuales.

Desde este posicionamiento, las ofertas de formación en entornos virtuales parten de las necesidades que se les presentan a los/as trabajadores/as en su desempeño cotidiano, y que utilizan las TIC para promover opciones viables que sostengan el desarrollo de las competencias.

En la última década, los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) han recibido un importante impulso de la mano de las tecnologías con el uso de Internet como medio educativo privilegiado. Entendemos por EVEA a las plataformas informáticas diseñadas para promover la comunicación pedagógica y que, en ese marco, se reconfiguran las concepciones tradicionales de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Es decir, la tríada didáctica se resignifica con las TIC como mediadoras (Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010). El/la docente es la figura que diseña y desarrolla las propuestas didácticas virtuales y, por tanto, construye un espacio de trabajo sostenido en actividades significativas, desafiantes, a través de una diversidad de recursos tecnológicos dispuestos para tal fin.

El taller en marcha

La pandemia, al trastocar las dinámicas de formación imponiendo esta nueva realidad en la virtualidad, demandó repensar el abordaje de distintos contenidos presentes en los programas de las residencias. Con el objetivo de dar continuidad y reconfigurar esta programación, es que los MDH aparecieron como recursos potentes en este contexto en particular.

Su elaboración es un proceso que se encuadra en un proyecto de formación que cuenta con fundamentos y objetivos pedagógicos. Esto supone la toma de diferentes decisiones, desde la definición de una narrativa, el control de la complejidad del material, la selección y secuenciación del contenido, la articulación de dimensiones pedagógicas y tecnológicas, entre otras.

Estas decisiones pueden pensarse desde la metáfora de una curaduría, que abre la posibilidad a los/las formadores/as de ser "diseñadores de sus propios materiales didácticos a partir de materiales preexistentes o de la generación de estructuras narrativas espaciales diseñadas con ayuda de herramientas presentes en la llamada web 2.0" (Odetti, 2016, p. 39).

Por lo tanto, el lugar de quién desempeña un rol formador adquiere una nueva dimensión, pues tiene que recontextualizar esos materiales en una práctica concreta, es decir, apropiárselos y darle un sentido para sus estudiantes, tanto a través de la selección como también de la producción. Entonces, ya no se desempeña como un/a "proveedor/a de contenidos" elaborados por otra persona, sino que se posiciona en el rol de un/a autor/a-curador/a de contenidos. La noción de curaduría comprende:

> algo más que la selección y puesta en circulación de obras ajenas ... requiere dar un valor adicional a esa selección diseñando un entorno desde el cual mirar esas producciones ajenas (Odetti, 2012). Es una acción que mediatiza el acercamiento de los estudiantes a este tipo de materiales (Odetti, 2016, p. 38).

El eje de la propuesta de nuestro taller, por lo tanto, estuvo puesto en las nuevas estructuras narrativas hípermedialles, los diferentes tipos de lecturas que las mismas proponen y los desafíos de la construcción de un/a educador/a productor/a de sus propios materiales, generados a través de estrategias como el *remix* o el *mash-up*.

En el caso del *remix*, se trata de partir de un material ya existente y hacer una versión nueva en la que se respeten los rasgos centrales del material original. Por su parte, el *mash-up* consiste en un material más parecido a un *collage*, dado que se trabaja con diferentes recursos multimedia, y no tiene como fin la transformación de un material preexistente.

Ambas estrategias implican un hacer reflexivo, la búsqueda y exploración de alternativas concretas de diseño y la experimentación de nuevos formatos narrativos para el diseño de materiales. Más precisamente, "es posible diseñar una propuesta que utilice, reutilice y remixe material disponible en la web, con la interacción y diálogo permanente del docente" (Tarasow, 2019, p. 31).

En ese sentido, el diseño de un MDH implica desandar un camino, dejar la zona de confort, romper con la articulación y presentación lineal de contenidos que se trae incorporada y distanciarse de las exposiciones clásicas (por ejemplo, *PowerPoint*). Significa pensar y diseñar un espacio, el cual:

> no es, solamente, un escenario, sino que hace a la significación del texto, entendiendo por texto y hablando desde una perspectiva de semiótica multimodal, no solamente al lenguaje escrito u oral sino también a los otros recursos semióticos como la imagen o el sonido (Landau, 2013, pp. 337-338).

Asimismo, el diseño de un MDH fomenta la importancia de la alfabetización digital para analizar y evaluar críticamente la información que circula en la red, pues no todas las personas que escriben o presentan materiales en internet resultan ser especialistas. Más precisamente:

> si bien se disfruta de una disponibilidad de información que era impensable unos años atrás, se requiere de una alfabetización digital profunda (es decir; nuevamente acceder, administrar, integrar, evaluar y crear información), para no resultar confundidos en un entorno de gran escasez de atención (Pardo Kuklinski, 2007, p. 91).

Resulta fundamental, entonces, dinamizar la idea de superar la visión instrumental y reduccionista que puede tenerse de las tecnologías y suscribir a una perspectiva reflexiva y crítica que invite a repensar modos de conocer, enseñar y aprender en donde los materiales diseñados no solo tienen fuertes implicancias socio-culturales y simbólicas, sino que también deben integrarse a propuestas contextualizadas en las que se definan sus contribuciones epistemológicas, educativas y comunicacionales para la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos en las residencias.

La actividad propuesta en el taller consistió en realizar un *remix* de un material ya disponible en formato de texto, con el cual trabajaran en la residencia. Esto implicaba recrearlo y combinarlo de modo de generar un material hípermedial, incluyendo, con sentido pedagógico, otros lenguajes como imágenes, audios y/o videos.

El término hípermedial refiere a la unión de hipertexto y multimedia:

> donde hipertexto se entiende como la organización de una base de información en bloques discretos de contenido llamados nodos (en su mínimo nivel), conectados a través de enlaces cuya selección genera distintas formas de recuperar la información de la base; la multimedia consiste en la tecnología que utiliza la información almacenada en diferentes formatos y medios, controlados por un usuario (interactividad) (Lamarca Lapuente, 2018).

Entonces, hípermedial implica el resultado de la combinación de ambos conceptos. De manera más precisa:

> Hipermedia es un nuevo medio. Es la síntesis de hipertexto multimedial, que comparte usos y características tanto del hipertexto como del multimedia, más una serie de propiedades que le son propias. La hípermedial nos permite comunicar de manera más efectiva, ya que, al ser relacional y multimedial, puede parecernos más cercana a nuestro modo habitual de expresión y pensamiento, y, a su vez, permite al usuario interactuar de manera más rica, sencilla y "amigable". Se podría decir que la hípermedial, añade al hipertexto y su forma de presentar la información de forma no secuencial (o multisecuencial), cierta faceta multisensorial. Los sistemas hípermedial se basan, pues, en la suma de las potencialidades hipertextuales y multimediáticas (Lamarca Lapuente, 2018).

En ese sentido, las tecnologías brindan a los/as usuarios/as un rol importante, dado que ofrecen la posibilidad de que puedan crear sus propios materiales, transformándolos y adaptándolos para ser utilizados en diversos contextos.

Los/as participantes del taller fueron docentes y/o residentes de Veterinaria, Fonoaudiología, Residencia Interdisciplinaria de Educación y Promoción de la Salud, Pediatría, Salud Mental, Economía de la Salud y Administración Hospitalaria, Enfermería, Medicina

General y Familiar, Bioquímica, Cirugía Pediátrica, Psicopedagogía, Derecho y Salud, Otorrinolaringología, Departamento de Salud Ambiental y DGDIyDP.

Algunas de las temáticas que abordaron en los materiales, en función de sus inserciones, fueron: agua segura, desarrollo de proyectos, simulación, promoción de las lecturas, caídas de alturas, alimentación saludable, rol de la salud mental en la pandemia por COVID 19, gestión de residuos en establecimientos de salud, estrategias de tutoría en línea, aprendizaje del fonema /r/, muerte digna, rol del veterinario en salud pública y convenio marco de compras y contrataciones.

Luego de la elección del texto, tuvieron que precisar quiénes serían los/as destinatarios/as de ese nuevo material, el contexto de uso específico y, fundamentalmente, los objetivos de aprendizaje que se proponían como así también explicitar cuáles eran los caminos para lograrlos. Es decir, tenían que definir claramente quiénes iban a navegar el MDH, qué querían que aprendieran, qué interacciones realizarían y qué harían para aprender, en ese contexto particular.

Una vez definidas esas decisiones pedagógicas, tenían que tomar el texto de origen y romper con su linealidad, "descomponerlo", "desarmarlo" y organizarlo a partir de otra estructura narrativa que incluyera diferentes lenguajes –audios, videos, imágenes, gráficos, artículos de la *web*, actividades, juegos, etc. Cada uno de esos elementos debían articularse y tener un sentido en sí mismo dentro de la nueva estructura. Había que pensar qué elementos o aspectos del material original podrían ser reemplazados con otros formatos, podrían ser resignificados en el nuevo contexto, qué acciones realizarían los/as destinatarios/as para aprender ese contenido. La finalidad principal de este nuevo material no consistía solamente en transmitir información, sino también en enseñar, es decir, "que el lector/usuario aprenda y comprenda las temáticas trabajadas en él" (Landau, 2006, como se citó en Odetti, 2016, p. 30).

Entonces, para que fuera hípermediall, debía desmantelarse su linealidad, incorporar diversos modos semióticos organizados y una nueva estructura narrativa que permitiera su navegación. Más precisamente, los MDH presentan ciertas características:

> ofrecen una estructura compleja que se presenta como abierta e incompleta, lo que permite articular elementos dentro y fuera del

> propio material didáctico. También poseen una cantidad importante de conexiones subjetivas, es decir, enlaces cuya relación no es explícita y requiere ser repuesta por el lector, acompañadas de huellas de lectura que funcionan como orientadoras para los estudiantes. (Odetti, 2016, p. 32)

En ese sentido, fue fundamental, también, pensar en la interactividad que presentaría el material para que el proceso de aprendizaje no se convierta en una acción pasiva y memorística. Es decir:

> la interactividad como propiedad de los recursos de aprendizaje cobra una dimensión mucho más amplia. No se trata únicamente de garantizar múltiples vías de acceso y de navegación sobre los contenidos y recursos, sino de facilitar la relación de los usuarios con múltiples servicios y aplicaciones, a partir de los cuales estos puedan gestionar los contenidos y recursos existentes y, a la vez, crear otros nuevos (Gros, 2011, p. 109).

Esta interactividad conduce a una nueva estructura narrativa que da lugar a un relato no lineal, permitiendo que el/la usuario/a explore y recorra el material de acuerdo con sus intereses, favoreciendo así cierta autonomía y la posibilidad de interactuar de manera activa y participativa. Entonces, se utiliza en la interactividad un principio de libertad, "eso es que, aunque el lector-destinatario sienta que navega libremente por la elección no pautada de los contenidos, esté inmerso en un esquema previamente configurado o predeterminado" (Fajardo Galán, 2007).

Resulta esencial, por lo tanto, reversionar la idea de que el "contenido está dado" y pensarlo como acción, contemplando adaptaciones permanentes del MDH para ofrecer una propuesta contextualizada a las necesidades de los/as participantes y de las instituciones u organizaciones.

En el último tramo del taller, los/as participantes realizaron la búsqueda de la herramienta o aplicación que podría servir para el formato diseñado. La selección debe responder siempre a los objetivos de aprendizaje planteados. Es decir, la tecnología es un medio para el logro de dichos objetivos. Más precisamente:

> la herramienta "tiene" per se una tendencia y es portadora de un modelo de educación. Sin embargo, esta puede ser reconvertida a partir del uso que se prevea para la misma en el diseño, insertándose en procesos pedagógicos que le den otros sentidos posibles (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2019, p. 50).

En toda esta experiencia de aprendizaje, los/as participantes pudieron posicionarse en el rol de curadores/as de contenidos. Diseñaron un MDH según los objetivos pedagógicos que se propusieron con el fin de facilitar una aproximación a sus residentes a través de mediaciones didácticas.

Conclusiones

Desde la residencia de Educación Permanente en Salud, valorizamos el potencial transformador de los procesos educativos en el contexto de los sistemas de salud y trabajamos para romper con la lógica de la mera gestión, término que remite a una intervención más técnica y desligada de la condición política de todo proceso formativo, en tanto compromete aspectos éticos, ideológicos, de cosmovisión en relación con la sociedad a la cual aspiramos.

En este sentido, diseñamos y desarrollamos un taller que buscó articular los aportes de las TIC con los sentidos rectores de las prácticas en salud, en términos de derechos, interculturalidad, género y equidad, que pudieran plasmarse en los MDH.

Al finalizar la experiencia, y con el objetivo de conocer las percepciones de los/as participantes en relación con el taller, diseñamos una encuesta que dejó valiosas expresiones. Por un lado, se valoró cómo el/la docente puede acompañar y generar a través de sus preguntas –palpables en el MDH– el camino a transitar. Además, se destacó la importancia de tener en cuenta los objetivos propios para la elaboración de un MDH y el formato que se le da, abriendo las puertas a la imaginación y a la creatividad.

En estos aportes se visibilizó la posibilidad que ofrecen los materiales para favorecer la autonomía en el recorrido de los contenidos y para construir conocimiento colectivo.

En síntesis, la propuesta del taller pensó a los MDH como punto de encuentro entre estudiantes/residentes/destinatarixs en

general y docentes a los fines de fomentar un nuevo modo de diálogo entre los saberes, problemas y sujetos del sistema de salud, promoviendo un papel activo de quienes participan y la construcción de aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación, 5*(5), 99-115

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.

Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(44), 163-184.

Fajardo Galán, E. (2006). El guion didáctico para materiales multimedia. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 34.

Gros, B. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros (ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 93-144). Editorial UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf

Lamarca Lapuente, M. (29 de julio de 2018). *Hipermedia/Multimedia*. Recuperado el 01/06/2022 de http://www.hipertexto.info/documentos/hípermedial.htm

Landau, M. (2009). El espacio como construcción semiótica. Análisis de materiales multimedia desde una perspectiva multimodal. En S. Pérez y A. Imperatore (comps.), *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje* (pp. 337-343). Universidad Nacional de Quilmes.

Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. PENT FLACSO. http://www.pent.org.ar/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora

Odetti, V. (2016). Materiales didácticos hípermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. García y M. Báez Sus (comps.), *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-44). FLACSO Uruguay. https://web.flacso.edu.uy/assets/baez_garcia_educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf

Pardo Kuklinski, H. (2007). Un esbozo de ideas críticas sobre la Web 2.0. En C. Cobo Romaní y H. Pardo Kuklinski. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios* fast food (pp. 27-42). Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. FLACSO México.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2019). Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en Línea. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción* (pp. 37-62). Homo Sapiens Ediciones.

Tarasow, F. (2019). La Educación en Línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción* (pp. 21-36). Homo Sapiens Ediciones.

Microtaller para docentes de la UNL: crear contenidos interactivos en *Moodle* con *H5P*

Noelia Evelina Schaaf
Centro de Educación y Tecnologías
Universidad Nacional del Litoral
noeliaevelina13@gmail.com

Introducción

La creación de contenidos dinámicos, interactivos, hipermediales, adaptables y reutilizables constituye un desafío y al mismo tiempo se ha vuelto necesaria en propuestas de enseñanza y aprendizaje en ambientes virtuales. Con la virtualización de emergencia del 2020, los/las docentes se encontraron diseñando nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para la virtualidad, seleccionando contenidos de la *web* y generando sus propios recursos didácticos digitales. H5P es una herramienta desarrollada para educadores, que se encuentra disponible en la plataforma *Moodle* y ofrece múltiples posibilidades de crear, reutilizar y readaptar contenidos digitales con fines didácticos.

Como plantea Area Moreira (2017), la reinvención de los materiales didácticos debe ser profunda, radical y pedagógicamente innovadora. La nueva generación de materiales didácticos para la escuela de la sociedad digital tendría que caracterizarse por ser multimediales, interactivos, flexibles, personalizables, y socio comunicativos. H5P permite generar contenidos con esas características y está totalmente incorporado a *Moodle*, lo cual hace mucho más simple la creación de contenidos enriquecidos dentro del aula virtual y no demanda tener conocimientos en programación. Los múltiples tipos de contenidos que propone H5P –actualmente cincuenta y dos– permiten combinar diversos lenguajes, formatos, interacciones y recorridos dependiendo de la estrategia didáctica que diseña cada docente.

Otro punto a destacar es que, al ser una actividad más dentro de *Moodle*, H5P admite el registro de las interacciones, la calificación automática y la inclusión de instancias de retroalimentación en cualquier punto del recorrido de los contenidos. Podríamos hablar entonces, de la posibilidad de crear interacciones dialogadas formativas (Hattie y Timperley, 2007).

Debido a las múltiples posibilidades que ofrece esta herramienta, a la gran versatilidad que tienen la mayoría de las tipologías y su facilidad de aplicación, es que consideramos fundamental el desarrollo de instancias de capacitación en el uso de H5P para docentes de la UNL.

El principal objetivo de la propuesta del Microtaller era que la comunidad de docentes conociera y comenzara a utilizar H5P en los trayectos que se desarrollan en la Red de Ambientes Virtuales de la UNL. En muchos casos, esta nueva herramienta representa un modo de reemplazar a otros creadores de contenidos interactivos multimedia que los/las docentes acostumbran usar como, por ejemplo, *Genially*, y en otros constituye una puerta de entrada para el diseño y creación de contenidos educativos propios.

Contexto de implementación

El Microtaller "Crear contenidos interactivos en *Moodle* con H5P - Nivel 1" fue dictado en febrero/marzo del 2022. Se enmarcó dentro de los "Microtalleres de Verano", implementados dentro del eje Educación y Tecnologías para docentes de la UNL en las propuestas de formación que brinda el Centro de Educación y Tecnologías (CEDyT).

Dichas propuestas se presentan con el fin de fortalecer las acciones de virtualización pedagógica en el ámbito de las Unidades Académicas de la UNL (Res. Res. CS N° 420/21). Su objetivo es brindar capacitación y asesoramiento en temas de educación y tecnologías a la comunidad docente de la Universidad Nacional del Litoral.

El plan de formación a través de microtalleres virtuales se inició en el 2021, momento en el que la comunidad de docentes compartía la experiencia de haber trabajado en ambientes virtuales durante 2020 junto al CEDyT. En este sentido, la instancia de capacitación significó una oportunidad para reforzar lo aprendido y alcanzar nuevas y

mejores formas de desarrollar la enseñanza mediada por tecnologías para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes en el terreno digital.

Tras el éxito de la primera convocatoria, se diseñaron nuevas propuestas para el 2022. Las temáticas elegidas se correspondieron con pedidos y necesidades expresas de docentes y también fueron alineadas con el desarrollo de capacitaciones que contribuyan a mejorar el uso de los recursos y actividades disponibles en la plataforma *Moodle*, a fin de concebir experiencias de enseñanza y aprendizaje cada vez más satisfactorias e innovadoras en los ambientes virtuales.

H5p: un recurso innovador

H5P fue instalado en *Moodle* a partir de las últimas actualizaciones de la plataforma en UNL. Pocos/as docentes conocen este nuevo recurso y/o lo han implementado en sus propuestas. Si bien la interfaz que ofrece H5P es relativamente sencilla e intuitiva, al estar integrado a *Moodle* como actividad, es preciso diferenciar y aclarar cuestiones respecto de la configuración de las actividades y los contenidos interactivos, además de fundamentar la instalación de las tipologías en la Red de Ambientes Virtuales de la UNL.

Frente al contexto antes descrito, en el que se presenta H5P como un recurso novedoso para la comunidad docente, con múltiples posibilidades y aún en investigación por parte del equipo del CEDyT, debíamos considerar la variedad de contenidos a abordar y el manejo de saberes específicos que se requieren para la configuración de algunas de sus tipologías. Por ello, establecimos diferentes niveles de capacitación. Tras explorar e identificar las posibilidades didácticas de cada una de las tipologías que brinda H5P, las agrupamos de acuerdo con la complejidad que representa el diseño y la creación de cada una. Además, tuvimos en cuenta el perfil de nuestros/as destinatarios/as, con la particularidad de que muchos/as de ellos/as apenas se inician en el diseño de propuestas educativas en ambientes virtuales y/o no poseen experiencia en la creación de recursos didácticos digitales propios.

Diseñamos entonces, el Nivel 1, entendiendo a esta primera experiencia como introductoria a H5P. Partimos de un grado de complejidad bajo, exploramos y seleccionamos aquellas tipologías que consideramos dentro de las más versátiles y sencillas de aprender a usar,

pero también incorporamos conceptos que creemos fundamentales al momento de diseñar nuestros propios contenidos didácticos. Finalmente, hicimos el ejercicio de pensar en las tipologías y conceptualizaciones que abordaríamos en próximos niveles de instrucción.

Estrategia didáctica

El objetivo principal del taller fue facilitar que los docentes conocieran e incorporaran la herramienta H5P a sus estrategias de enseñanza, y adquirieran habilidades para diseñar y producir sus propios contenidos interactivos digitales. Los objetivos específicos se centraron en brindar, cada semana, conceptualizaciones, contenidos básicos y recomendaciones necesarias para que, finalizado el cursado, cada docente hubiera creado su propio contenido educativo interactivo en H5P.

Para el Nivel I, establecimos los siguientes contenidos: Contenidos educativos digitales, Interactividad y multimodalidad en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje, Curación de contenidos, Estrategias de Retroalimentación. Introducción a H5P. Tipologías a trabajar: Presentación del curso, Video Interactivo, Cronología y Visita 360º.

El cursado sería cien por ciento virtual y tendría una duración de cuatro semanas, a desarrollarse en dos ambientes virtuales: un Aula de Contenidos (las/os docentes accedían con perfil de estudiante) y un Aula de Práctica (todas/os tenían perfil de docente con permiso de edición). El trabajo en estos ambientes virtuales se complementa con espacios de encuentros sincrónicos: dos encuentros por videoconferencia y la posibilidad de asistir a la Mesa de Ayuda del CEDyT para consultas técnicas.

El desarrollo en el aula virtual de Contenidos se estructuró en una Presentación y cuatro Planes de Trabajo, adecuándose a las semanas de cursado. Planteamos un recorrido a través de las preguntas que debe hacerse todo docente al momento de crear contenidos didácticos digitales. Los temas sobre los cuales se estructuró la estrategia didáctica fueron:

- Programa. Definiciones de contenidos interactivos digitales y H5P. Compartimos expectativas y conocimientos previos.

- ¿Desde dónde comenzamos a pensar nuestros contenidos educativos digitales? ¿Qué posibilidades nos brinda H5P? Analizamos ejemplos de H5P.
- ¿Qué es H5P? ¿Dónde lo encontramos en el aula? Actividad de H5P y Contenido Interactivo en H5P. Compartimos tutoriales y recomendaciones.
- ¿Qué tipología de H5P se ajusta mejor a nuestra propuesta didáctica? Multimodalidad. Lenguajes y formatos que se pueden incluir en H5P. Presentación de un curso / Videos interactivos / Línea de tiempo / Visita 360º. Discutimos posibles usos.
- ¿Docentes curadores de contenidos? Presentación y evaluación grupal de la Actividad Final.

Respecto de los recursos didácticos incluidos en la propuesta, desarrollamos la mayoría en H5P. Con esta estrategia, los/las cursantes tendrían un primer acercamiento a H5P en el rol de estudiantes, explorando diferentes lenguajes y recorridos, interactuando en varios niveles, identificando el acompañamiento docente a través de retroalimentaciones y evaluando sus aprendizajes.

Por otro lado, nos interesaba diseñar una experiencia en la que docentes y aprendices encontráramos espacios y herramientas para producir conocimiento de manera colaborativa. Para ello ideamos las actividades de cursado como espacios de intercambio y construcción conjunta. Adoptamos un diseño pedagógico centrado en la actividad (Caldeiro, 2013). Utilizamos distintos tipos de actividades: foros de *Moodle*, muros colaborativos en *Padlet* y encuentros por videoconferencia en *Zoom*.

Orientamos y acompañamos a los/las estudiantes de acuerdo con los objetivos planteados en cada actividad y fuimos facilitadoras, organizando los recursos para promover las formas de interacción más propicias para que se produzca el aprendizaje. Formulamos consignas que incentivaran a compartir los propios puntos de vista, a analizar las propias prácticas, pero también las de los/las compañeros/as. Tratamos de estar siempre presentes y guiar los recorridos a través de nuestros comentarios con valoraciones, aclaraciones, interrogantes y palabras motivadoras; animando a participar, a leernos, releernos y

aportar a las intervenciones de otros/as. Luego recuperamos las intervenciones de esas actividades en los encuentros sincrónicos, a fin de ir afirmando las ideas que sentarían las bases para construir nuevos conocimientos y avanzar juntos/as.

Optamos por un proceso de evaluación formativa, en el que fuimos haciendo un seguimiento de las trayectorias individuales y de los diálogos construidos con otros/as.

Espacios de intercambio, colaboración y creación conjunta

ACTIVIDAD 1: ¿Qué traemos en la mochila?

Como alternativa al clásico foro de presentación, como actividad inicial propusimos un muro colaborativo en *Padlet.* La consigna no solo nos permitiría identificar a nuestros/as cursantes, sino que podríamos sondear sus niveles de conocimientos en relación con H5P y/o recursos similares, sus capacidades para el trabajo con diferentes lenguajes y su experiencia en el diseño y creación de contenidos educativos digitales.

Las preguntas que organizaron la actividad fueron: 1. ¿Conocés y/o usás H5P? ¿Qué esperás aprender en este taller? / 2. ¿Usás alguna aplicación que permita crear recursos interactivos? ¿Cuál? / 3. ¿Manejás *software* o aplicaciones de producción/edición de Audio y Video? ¿Cuál? / 4. ¿Conocés plataformas de imágenes, videos, música y/o audios de uso gratuito?

A partir de las respuestas obtenidas, hicimos un primer ejercicio de síntesis (Figura 1) en el que llegamos a ciertas conclusiones que nos ayudarían en el dictado del Microtaller, orientándonos en el grado de profundidad con el que debíamos mostrar el recurso, y en la selección de tutoriales y contenidos complementarios. También retomamos esas respuestas en el primer Encuentro sincrónico para introducir el tema, caracterizar a H5P y determinar los objetivos de aprendizaje del Microtaller.

¿Qué traemos en la mochila?

La mayoría conoce las posibilidades pero nunca trabajó con H5P.	**Múltiples tipologías y usos para c/u** **Mucho para explorar**
Muchas/os utilizan herramientas similares que permiten crear contenidos interactivos como Genially, Canva, Kahoot.	**Múltiples lenguajes** **Diseño de experiencias interactivas** **Reemplazo de herramientas externas**
Otras/os se manejan solamente con los recursos y actividades que ofrece Moodle.	**Interacción | Retroalimentación** **Seguimiento | Evaluación**
Tenemos diferentes niveles de experiencia en edición de audio y video.	**Producción de recursos propios** **Curación de contenidos**
Muy pocas/os conocen y utilizan bancos gratuitos de recursos multimedia.	**Licencias** **Permisos de reutilización**

FIGURA 1. Ejercicio de síntesis a partir de la Actividad 1

ACTIVIDAD 2: ¿Cómo me lo imagino?

Como primer acercamiento a H5P compartimos ejemplos de cada una de las tipologías seleccionadas para el taller, algunos producidos en el CEDyT y otros tomados de la *web* de H5P (www.h5p.org). Propusimos una actividad de dos instancias: 1º. Recorrer diferentes contenidos interactivos y 2º. Participar en un foro.

Para guiar la instancia de reflexión utilizamos preguntas: ¿Podría usar Presentaciones de un curso/Video Interactivo/Cronología/Visita 360º en mis clases? ¿Qué aportaría a mi estrategia habitual? ¿Me permitiría este recurso facilitar la transmisión de los contenidos de mi materia? ¿Por qué? ¿Ya uso algún contenido interactivo similar a este? ¿Podría reemplazarlo con H5P? ¿Qué ventajas y desventajas encuentro?

Al final de la semana, recuperamos los comentarios del foro y los combinamos en un mensaje que sintetizaba el proceso de reflexión conjunta respecto de cada tipología. Sobre las bases de estos comentarios construimos, además, listas de estrategias y posibilidades didácticas que ofrece cada tipología (Figura 2). Volvimos sobre estas producciones durante el segundo Encuentro sincrónico

para el lanzamiento de la Actividad Final. Y estas listas también fueron un insumo didáctico utilizado en un Microtaller en Vivo de H5P que dictamos posteriormente.

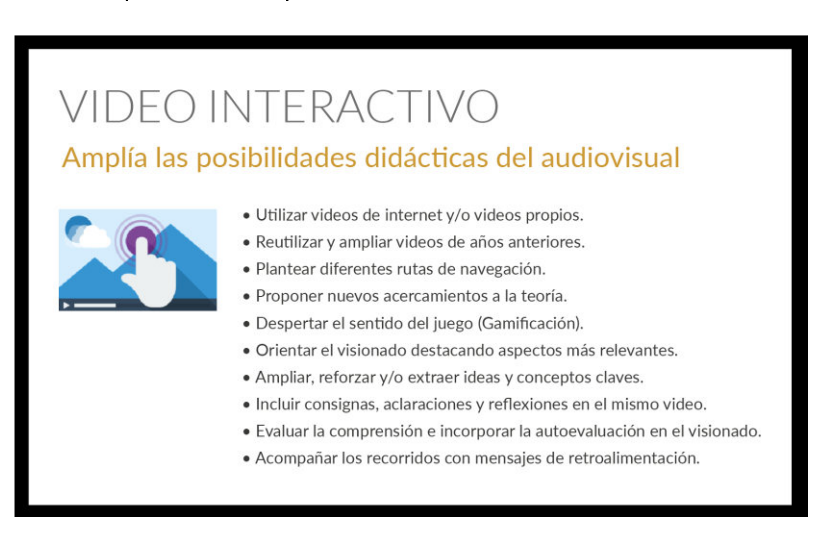


FIGURA 2. Ejercicio de síntesis de Video Interactivo a partir de la Actividad 2

ACTIVIDAD 3: ¿Diseñamos nuestro propio contenido interactivo?

En este punto, comenzamos a pensar en la producción de un contenido propio. Invitamos a 1º. Guionar un contenido interactivo a desarrollar en H5P que se adaptara a su materia o curso, 2º. Compartir su idea sintetizada en el muro de *Padlet* y 3º. Comentar las ideas de otros/as.

La consigna incluyó algunas preguntas para apoyar la producción del guion: ¿qué tipo de contenido H5P vamos a utilizar? ¿Qué lenguajes (o modos) vamos a incluir en la composición? ¿De dónde provienen los insumos, los producimos nosotros y/o los extraemos de alguna plataforma? ¿Qué interacción les propondremos al estudiante? ¿Incluiremos preguntas de comprensión en el recorrido? ¿Cómo retroalimentaremos la participación de las/los estudiantes en el recorrido?

Una vez publicadas las ideas y síntesis de guiones que habían surgido entre las/los integrantes del grupo y sus diálogos, las docentes

también fuimos comentando esas intervenciones con cuestiones a destacar, sugerencias, pendientes, nuevos interrogantes, etapas anteriores y/o posteriores a lo enunciado, entre otros. Estas ideas se retomaron y discutieron en el segundo Encuentro sincrónico.

Encuentros sincrónicos

Los encuentros sincrónicos por videoconferencia se llevaron a cabo en la segunda y cuarta semana de cursado. Ambos incluyeron momentos de exposición docente, pero fueron, fundamentalmente, espacios de reflexión conjunta en los que pudimos volver sobre el camino recorrido. Charlamos sobre las actividades asincrónicas, respondimos dudas y consultas, atendimos problemas que se habían presentado o que podían surgir durante la prueba del recurso y logramos transmitir la importancia de participar de los distintos intercambios para poder avanzar.

Ambos encuentros fueron grabados y quedaron disponibles en el aula virtual para su visualización asincrónica. Seguimos trabajando los temas que quedaron abiertos a partir de estas instancias (por ejemplo, embeber H5P en el aula, trasladar contenidos H5P entre aulas) en el Foro de Consultas.

Actividad final

La Actividad Final de cursado fue la única de presentación obligatoria y su aprobación una condición necesaria para aprobar el Microtaller. La consigna consistía en producir un contenido didáctico digital en H5P en el aula de Práctica.

El objetivo de la actividad era que pudieran explorar la interfaz y potencialidades de H5P en una práctica situada. El contenido final debía ser necesariamente una Presentación del curso, un Video Interactivo, una Visita 360º o una Cronología. La producción podía ser individual o grupal, ya que dentro del grupo había docentes que pertenecían a la misma cátedra. Las entregas se crearon y prestaron en el aula de Práctica, donde cada estudiante o grupo tenía una pestaña para trabajar y crear cuantos contenidos desearan.

Evaluamos la pertinencia de la tipología elegida de acuerdo a los contenidos y lenguajes a incluir, el nivel de interacción propuesto, el aprovechamiento de las posibilidades dadas por la tipología, la configuración y funcionamiento general del recurso, la estrategia de retroalimentación, y la adecuación del contenido final con los objetivos planteados en el guion. Los resultados fueron satisfactorios y la mayoría de los/las cursantes se llevaron prototipos aptos para ser incluidos y probados en sus propuestas.

Luego de haber corregido y enviado por privado las devoluciones de los trabajos presentados, a modo de cierre del cursado y para promover la evaluación conjunta de los aprendizajes alcanzados, creamos un Foro de Intercambio sobre la Actividad Final. Compartimos la lista de los trabajos entregados (con enlaces al aula de práctica), organizados por tipología, con el fin de recuperar las experiencias como creadores e incentivar a adoptar el rol de usuarios y explorar los contenidos creados por otros.

Conclusiones

Podemos afirmar que la estrategia didáctica formulada resultó ser lo bastante sólida como para responder a la demanda de capacitación de un grupo heterogéneo de cursantes. Tanto las docentes como los/las estudiantes nos llevamos una experiencia positiva y enriquecedora para nuestras prácticas.

Quienes llegaron al final del recorrido, además de las primeras nociones en H5P, consiguieron prototipos de sus propios contenidos en H5P y estrategias de enseñanza innovadoras.

Todos los espacios de intercambio tuvieron amplia participación y los/las estudiantes manifestaron haber encontrado allí ideas potentes que no solo los ayudaron a resolver la actividad final de cursado, sino que les permitieron comenzar a pensar en nuevas estrategias a partir de la combinación de diferentes contenidos H5P en sus clases.

Los ejercicios de síntesis que desarrollamos las docentes durante el cursado no solo consintieron ir registrando los avances del grupo, sino que también se convirtieron en insumos educativos aplicables en esta y en otras propuestas de formación. Sin duda, retomaremos esta estrategia en próximos talleres.

Concluimos en que los resultados obtenidos a partir del desarrollo de esta experiencia cumplieron con los objetivos planteados al inicio, también fueron superadores y dan cuenta de una experiencia enriquecida por la posibilidad de producir instancias de aprendizaje colaborativo en propuestas de formación docente de la UNL.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Area Moreira, M. (2017). La reinvención de los materiales educativos: del papel a las pantallas. *Technos Magazine Digital*, .4. Disponible en: http://www.technosmagazine.com.ar/4observatorio.html

Caldeiro, G. P. (2013). El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología. En PENT FLACSO. Disponible en: http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1). https://doi.org/10.3102/003465430298487

Universidad Nacional del Litoral (2019). SIED-UNL: Sistema UNLVirtual, Educación mediada por tecnologías en la UNL. Documento de caracterización del SIED. Sistema validado por Resolución SPU-ME Nro. 165/2019 y Resolución CONEAU Nro. 41/2019. Ed.: CEMED-UNL.

Universidad Nacional del Litoral (2021) Res. CS N° 420/21.

PARTE V

Transitando etapas de transformación en la educación superior: experiencia de trabajo institucional en la UNRC

Sandra Edith Angeli
Universidad Nacional de Río Cuarto
sangeli@ac.unrc.edu.ar

Lorena Alejandra Montbrun
Universidad Nacional de Río Cuarto
lmontbrun@ac.unrc.edu.ar

Mauricio Nazareno Boarini
Universidad Nacional de Río Cuarto
mboarini@ac.unrc.edu.ar

Introducción: ¿cómo surgen las jornadas?

La idea del proyecto para realizar las jornadas comenzó a gestarse a finales del año 2020, a partir de las vivencias e inquietudes que surgieron en los distintos espacios de formación compartidos con docentes de todas las facultades que estaban atravesando una situación excepcional e inédita como fue el "apagón de la presencialidad" (Mena, 2020). En esa instancia, los docentes aislados en cada uno de sus hogares diseñaban y planificaban encuentros sincrónicos, actividades, materiales digitales y estrategias de enseñanza con las posibilidades que tenían a su alcance. En este momento vertiginoso y apresurado por resolver y continuar con el desarrollo de las asignaturas no hubo tiempo de reflexión y revisión de las propuestas. Luego, los docentes comenzaron a participar de los cursos y talleres que brindaba la institución ante la situación de contingencia, los cuales de a poco se fueron convirtiendo en espacios propicios para el intercambio y la escucha. A partir de las inquietudes y vivencias de los docentes y otros actores institucionales, desde el Área

de Educación a Distancia y Tecnología Educativa dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se comenzó a diseñar el proyecto cuyo principal objetivo fue brindar un espacio institucional para intercambiar experiencias sobre todo lo sucedido en el marco de la virtualidad y de la educación remota de emergencia; además de poder documentar esas experiencias a través de las narrativas de los protagonistas.

Siguiendo la revisión conceptual que realiza Macchiarola quien, citando a Suárez, menciona que la documentación narrativa es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez en Macchiarola, 2021, p. 7).

Además, Macchiarola (2021) agrega que la narratividad recupera la idea de experiencia de Benjamin, la vivencia subjetiva hecha texto compartido. El narrar, el contar, el escribir, permite percibir, mostrar, hacer consciente aquello que antes permanecía imperceptible. El lenguaje, que construye un nuevo texto, permite dar coherencia y nuevos sentidos a lo vivido, admite redescubrirlo, innovarlo. Reconoce objetivar nuestras prácticas, hacer conscientes los supuestos que las orientan, someterlas a discusión pública, reelaborarlas y, por lo tanto, transformarlas (Benjamin, en Macchiarola, 2021, p. 8).

A partir de este marco, se organizan las jornadas y se definen como destinatarios a docentes de todas las facultades de la UNRC, equipos de gestión, estudiantes y la comunidad universitaria en general.

Los objetivos propuestos fueron: generar un espacio de discusión, reflexión y socialización de experiencias de formación universitaria en el marco de la educación remota de emergencia; valorar críticamente las estrategias y acciones que se implementan para poder dar continuidad a la propuesta educativa universitaria en el contexto educativo actual y generar un espacio de diálogo, entre especialistas y la comunidad educativa, sobre propuestas de educación mixta o híbrida. (Proyecto Jornadas institucionales de socialización de experiencias sobre educación en la virtualidad "Prácticas y desafíos en escenarios emergentes") (Res. Rec. UNRC Nº 560/21).

Desarrollo: ¿cómo se implementaron?

Las Jornadas se llevaron a cabo entre los días 18 y 22 de octubre de 2021. Si bien a partir de julio del 2021 la UNRC comenzó con algún porcentaje de horas presenciales de los equipos de gestión y fueron autorizados algunos trabajos de campo y prácticas en laboratorio, aún el contexto de pandemia no permitía el regreso a la presencialidad plena. Fue así que se tomó la decisión de realizar las jornadas de manera virtual lo que implicó un desafío para el equipo organizador por ser la primera experiencia de este tipo. Planificar, organizar y desarrollar las jornadas de manera virtual implicó otra forma de organización, gestión y para ello se propusieron distintas instancias de participación.

En un primer momento, se propuso la presentación de trabajos con un modelo de resumen extendido y con formato hípermedial. Los relatos se organizaron a partir de tres ejes de contenidos: 1. Enseñanza remota de emergencia, 2. Enseñanza mixta o híbrida y 3. Acciones de gestión institucional. Para la elección de los ejes se tuvieron en cuenta los marcos teóricos emergentes en relación con la coyuntura que se estaba atravesando. Surgieron y se reconfiguraron conceptos como Educación Remota de Emergencia, modelos híbridos, virtualización, educación virtual, que fueron plasmados en diversidad de artículos y seminarios virtuales. Esta situación generó muchas incertidumbres, tensiones y contradicciones tal como lo expresa Andreoli (2021) en modelos híbridos, en escenarios educativos en transición. Hubo que rediseñar los procesos educativos, con todo lo que ello implica, desde la planificación de las clases, que tradicionalmente se desarrollaban en modalidad presencial, a la elección y valoración de recursos y estrategias didácticas que fuesen posibles de implementar en contextos en donde la presencialidad y la virtualidad podían entremezclarse o combinarse. Sin embargo, toda "crisis" es también una puerta abierta a oportunidades diferentes y diversas, a nuevos caminos para pensar y desarrollar las prácticas educativas. Actuar diferente a lo ya conocido, acorde a las características del contexto inédito. A partir de allí, se abrió una serie de interrogantes que animaron a las jornadas: ¿cuáles fueron las estrategias que se implementaron para enseñar? ¿Cuáles fueron las dificultades o problemáticas que se presentaron? ¿Qué se puede rescatar y recuperar de la experiencia transitada? ¿Qué nuevos debates y desafíos se presentan para repensar la

educación en los escenarios emergentes? ¿Qué desafíos se le presentarán a la UNRC y qué transformaciones requerirá la enseñanza que ofrece la institución para responder a las demandas de la sociedad luego de las experiencias vividas en tiempos de pandemia? Con respecto a los espacios de orientación, acompañamiento académico y proyectos institucionales en general: ¿cuáles fueron las acciones propuestas por los distintos espacios institucionales? ¿Qué valoración se puede hacer de estas experiencias? ¿Cómo debería la institución resignificar su relación con la educación virtual?

A partir de estos interrogantes, las jornadas propusieron una instancia de presentación de trabajos con la realización de espacios sincrónicos virtuales de reflexión. De esta manera, se organizaron ocho mesas y dos coordinadores por cada una para generar el intercambio y reflexión entre los equipos docentes participantes.

En el primer eje se incluyeron experiencias de cátedras, materiales educativos digitales, trabajos prácticos en la virtualidad como así también propuestas y trayectos formativos de posgrado relativos a la enseñanza remota de emergencia transitada. El segundo eje de trabajo integró experiencias de cátedra con modalidad mixta y presencialidad acotada y procesos de evaluación en la modalidad híbrida mientras que, en el tercer eje, se organizaron aquellas experiencias relativas al ingreso, tutorías, orientación y comunicación en contextos de virtualidad. La modalidad planteada para la presentación de los trabajos tuvo como intención establecer interrogantes y generar un diálogo entre los participantes. Para ello, previamente, los autores debieron realizar una lectura de los trabajos agrupados en su mesa. No se trató de una modalidad expositiva. En este sentido, se buscó encontrar puntos de encuentro y/o tensiones entre las diferentes experiencias de trabajo y promover la reflexión.

Otra de las instancias de participación en las jornadas fue a través de un conversatorio con una especialista invitada, con la intención de profundizar sobre las ideas y conceptos relacionados a la virtualización de experiencias en la educación superior. Para ello se invitó a la Dra. Eva Da Porta de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde una mirada externa y desde sus experiencias como docente, gestora de áreas de tecnología educativa e investigadora, la especialista realizó un análisis desde la dimensión comunicativa y su relación con la educación en el contexto de virtualización y brindó algunas proyecciones a

futuro. La conferencia denominada "La comunicación y las estrategias de mediación, claves en la construcción del vínculo pedagógico en la virtualidad", transmitida por Canal de *YouTube* de la Secretaría Académica, tuvo una amplia participación de autoridades, organizadores, coordinadores de mesa y docentes de todas las facultades.

Para la difusión de las jornadas, presentación de los trabajos y socialización de los espacios se desarrolló un sitio web a cargo de la Unidad Tecnológica de Información de la UNRC.



FIGURA 1. Sitio web Jornadas UNRC

Evaluación: ¿cómo valoramos la experiencia?

Las jornadas tuvieron diferentes instancias de evaluación. Para los trabajos presentados se conformó un comité evaluador que estuvo integrado por representantes de las distintas áreas[1] de Secretaría Académica que participaron del proyecto. A fin de orientar la tarea se elaboró una grilla de valoración en la que se analizaron los aspectos formales, la correspondencia con el eje en el cual se presentaba la experiencia y los elementos necesarios para ser considerado un documento con características hipermediales, entre otros. Por último, se incluyeron valoraciones finales de los evaluadores en torno a la aceptación y/o revisión de los mismos. Finalmente, fueron cuarenta y un trabajos los aceptados y participaron como autores ciento veintiséis docentes.

Otra instancia de trabajo por parte del comité evaluador fue el rol de coordinadores de mesa que realizó una síntesis de los encuentros sincrónicos y recupero las principales reflexiones en torno a las experiencias en el contexto de virtualización. A partir de allí surgieron diversidad de conclusiones.

Dificultades, problemáticas, falencias, carencias de la educación superior

Surge la necesidad de seguir profundizando una formación continua que posibilite que los docentes puedan reconfigurar su rol y sus prácticas y que contemple las estrategias de enseñanza necesarias, así como evaluar los procesos educativos en modelos híbridos, poniendo de manifiesto que se requiere revisar, actualizar, modificar los modos de enseñar y evaluar en estos contextos diferentes, atendiendo a las particularidades de los contenidos disciplinares. Para esto se reconoce la importancia de profundizar el trabajo colaborativo entre docentes. Se planteó la escasez de propuestas de trabajo conjunto sostenido en el tiempo entre asignaturas de un mismo departamento/carrera, entre materias de distintas carreras y facultades, entre estudiantes y docentes.

---

[1] Comunicación Académica - Orientación Vocacional - Orientación del Aprendizaje - Innovación Curricular y Formación Docente - Tecnología Educativa y Educación a Distancia

Por otra parte, los docentes participantes reconocen la importancia de considerar en la formación de grado la integración de tecnologías y recursos digitales de circulación social que contribuyan al futuro desarrollo profesional, en el marco de la cultura digital.

Otras percepciones de los docentes fue la necesidad de un fuerte acompañamiento institucional y de la generación de condiciones adecuadas dentro del ámbito universitario para el regreso progresivo a la presencialidad, en aspectos relativos a conectividad, disponibilidad de aulas para el desarrollo de educación mixta, entre otros. Se planteó una gran preocupación por estas limitaciones tecnológicas.

Además, en las distintas mesas de debate se consideró la brecha tecnológica de docentes y estudiantes en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos actualizados, posibilidades de conectividad y/o falta de conocimientos para el uso de los mismos como desafío e inclusive limitación para la enseñanza en la Universidad.

En relación con la propuesta educativa de la UNRC, algunos docentes se mostraron atentos a los aumentos de matrículas que se han dado en algunas carreras y a los estudiantes que, habiendo cursado en la virtualidad dos años, necesitan continuar su formación.

También los participantes reconocieron las dificultades y falencias, sobre todo al inicio de la pandemia, en lo que refiere a la adecuación de las plataformas institucionales a las propuestas didácticas de los equipos docentes.

Transformaciones que requerirá la enseñanza que ofrece la UNRC

Repensar las prioridades de la Educación Superior para hacer un buen uso de los recursos económicos disponibles.

La experiencia en pandemia llevó a la reflexión sobre la necesidad de revisar y adecuar los planes de estudios, los programas e incorporar la virtualidad, sin que esto signifique necesariamente cambios de modalidad.

Alfabetizar a los estudiantes en el uso de las TIC para aprender y también en estrategias de autorregulación para el estudio.

Ante la implementación del modelo de aulas híbridas en el campus, implementar programas de formación docente y formación del personal técnico para usarlas.

Fortalecer espacios institucionales relacionados al desarrollo de materiales accesibles.

Aprendizajes docentes a partir de las vivencias en pandemia

Avances en la exploración, el uso e integración de diferentes tecnologías digitales en las propuestas educativas, valorando los aspectos positivos en cuanto a las posibilidades que brindan para el acceso y organización del contenido disciplinar.

La generación de nuevos materiales en distintos formatos, alentándose la recuperación y mejora de los que se han producido en la virtualidad para integrarlos en la presencialidad.

La planificación de propuestas educativas más flexibles, considerando la importancia de que contribuyan a sostener los vínculos y a propiciar un papel docente más innovador.

La posibilidad de diferenciar y comprender lo que implica el tiempo de enseñanza y los tiempos de aprendizaje para que se puedan dar procesos educativos más creativos y significativos.

La visualización de la pandemia como oportunidad para salir de la zona de confort o de seguridad arraigada en la tradición docente, realizando procesos de cambio que se vieron acelerados por la situación de emergencia.

Cambios e innovaciones que los docentes proponen mantener en la presencialidad

- La Integración del modelo educativo de clase invertida para fortalecer procesos de trabajo de aula extendida.
- La forma de establecer vínculos educativos y afectivos entre docentes y estudiantes, especialmente con aquellos que cursan los primeros años de las carreras, considerando los nuevos escenarios sociales.
- La resignificación del papel de los estudiantes como productores de conocimiento y no solo como consumidores de información.
- Procesos educativos que favorezcan la autonomía y autorregulación de los aprendizajes.

- La integración pedagógica de las tecnologías como potenciadoras de procesos de enseñanza y de aprendizaje híbridos.
- La incorporación y el uso de repositorios digitales en las prácticas docentes.
- Las tutorías virtuales como espacios que fortalezcan instancias presenciales de enseñanza y de aprendizaje.

A modo de cierre

Los procesos educativos en la virtualidad pusieron en evidencia el cuestionamiento de prácticas que estaban arraigadas en la presencialidad desde hace mucho tiempo y que ahora resurgen y se hace necesario repensars. En este sentido, estas experiencias aparecen como oportunidades para reflexionar sobre aquellos aspectos que se podrían capitalizar como aprendizajes en torno a la tarea docente para así, poder interpelar los significados y concepciones que ya teníamos construidos y avanzar en redefiniciones sobre las prácticas y en la producción compartida de nuevos conocimientos pedagógicos.

De los debates realizados surge que las tecnologías digitales bien utilizadas contribuyen a las propuestas didácticas y que es importante contar con espacios institucionales virtuales acordes a las necesidades docentes para organizar los procesos educativos. El regreso a la presencialidad nos desafía a contar con condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje en modelos educativos híbridos. Es necesario invertir en tecnología, en capacitación, ofrecer diferentes instancias de formación en modalidad híbrida, o totalmente a distancia, generar investigación y espacio de intercambio de experiencias y conocimientos en torno a ello.

En este contexto, se percibe que la cultura de trabajo y la dinámica institucional está cambiando, y resulta fundamental una nueva organización y definiciones al respecto. La institución necesita fortalecer procesos de formación docente continua que recuperen y analicen las experiencias desarrolladas luego de haber transcurrido dos años de trabajo en un contexto signado por la pandemia.

Consideramos que la realización de las jornadas permitió a los docentes de múltiples disciplinas y áreas de conocimiento, intercambiar

experiencias y vivencias que, a partir del debate con el otro, se resignifican, se hacen conscientes, se reelaboran, y, por lo tanto, configuran horizontes de transformación en la educación superior.

Referencias bibliográficas

Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Serie: Enseñanza sin presencialidad: Reflexiones y Orientaciones Pedagógicas*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP). UBA Académica Buenos Aires. Disponible en http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf

Macchiarola, V. (2021). De la vivencia a la experiencia: documentar, reflexionar y evaluar. En J. M. Gallardo, S. Butigué, J. Clerici, F. Laurenco, S. Ruiz, L. Gil y Y. Clerici (comps.), *Séptimas Jornadas Institucionales. Investigaciones y experiencias educativas en carreras de Ciencias Económicas: valoración de las propuestas de enseñanza en épocas de pandemia* (pp. 6-101). UniRío Editora. Diponible en http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/06/Investigaciones-y-experiencias-educativas-en-carreras-de-Ciencias-Econ%C3%B3micas.pdf

Mena, M. (2020). Crónica de una virtualidad anunciada. Disponible en http://espoiler.sociales.uba.ar/2020/05/05/cronica-de-una-virtualidad-anunciada/

Resolución Rectoral UNRC Nº 560/ 2021: Proyecto de las Jornadas Institucionales de socialización de experiencias sobre educación en la virtualidad “Prácticas y desafíos en escenarios emergentes”.

La presencia docente según el modelo CoI en foros de intercambio: historia de la lengua, Facultad de Lenguas, UNC

Magdalena Llovell Curia
Universidad Nacional de Córdoba
magdalenallovellc@gmail.com

María Carolina Orgnero
Universidad Nacional de Córdoba
carolina.orgnero@unc.edu.ar

María Dolores Trebucq
Universidad Nacional de Córdoba
dtrebucq@unc.edu.ar

Introducción

Los últimos años han estado marcados por la crisis sanitaria, social, económica y educativa desencadenada por el Covid-19. El sistema educativo en todos sus niveles se vio altamente afectado ya que la enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020) exigió la virtualización total, para lo cual no todos los participantes estaban preparados (Mateo Dìaz y Lee, 2020). Por su parte, la Cátedra de Historia de la Lengua Inglesa (asignatura de 4º año) del Profesorado de Lengua Inglesa de la Universidad Nacional de Córdoba contaba con aula virtual desde hacía varios años antes y había comenzado a virtualizar un porcentaje de su dictado para lograr un modelo de enseñanza *blended*. Por lo tanto, cuando se desató la crisis en la pandemia bastó con diseñar y virtualizar el resto de las unidades para continuar con el dictado de la asignatura.

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación avalado por SECyT-UNC que estudia "La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la FL" y que se basa en el modelo propuesto por Garrison et al. (2000) llamado Comunidad de Indagación, o por sus siglas en inglés CoI. Este es un modelo propuesto desde el enfoque constructivista y el trabajo colaborativo para analizar la educación en entornos virtuales, híbridos o mixtos.

El propósito de este capítulo es responder las siguientes preguntas: ¿qué indicadores de la presencia docente se evidencian en los foros? ¿Es adecuada la clasificación propuesta por Gutiérrez et al. (2016) para analizar la presencia docente en foros?

Marco teórico

El modelo de comunidad de indagación conocido como CoI (por sus siglas en inglés *Community of Inquiry*) fue diseñado por los académicos Garrison, Anderson y Archer a fines de los años noventa. Los autores publicaron lo que luego sería su trabajo seminal en el año 2000 denominado "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education" [traducción de las autoras: *La indagación crítica en un ambiente mediado por texto: conferencia de computación en la educación superior*], que ha sido citada más de siete mil novecientas veces según la información recogida por *Google Scholar* en junio del 2022. Este número refleja los cientos de proyectos de investigación que han aplicado e incluso extendido el modelo original, sus métodos e instrumentos. ¿A qué se debe tanto su popularidad como su vigencia, teniendo en cuenta que han transcurrido más de veinte años?

El modelo ha sido concebido como un marco de referencia para el diseño y planificación de la educación a distancia lo cual orienta a los docentes en la toma de decisiones pedagógicas mediadas por tecnología. En una reciente editorial en su página *web*, Garrison (mayo, 2022) argumenta la necesidad de que los docentes participen de capacitaciones continuas usando el modelo CoI, porque brinda sustento teórico sobre los que los docentes diseñan sus cursos y basan sus decisiones pedagógicas. Garrison esgrime que esta idea no es nueva porque ya el estudio que realizó con su colega (Vaughan y Garrison

2006) mostraba que el modelo resultaba efectivo para guiar y estructurar cursos virtuales. Sin embargo, la transición entre presencialidad y virtualidad se ha acelerado a raíz de la pandemia y los casos de éxito en la virtualidad se caracterizan por los enfoques pedagógicos claros y la preparación de los cursos.

El modelo consta de tres componentes que se conocen como las presencias social, cognitiva y docente. La interrelación de las presencias contribuye a la creación de una experiencia de aprendizaje profunda y significativa (http://www.thecommunityofinquiry.org/coi). Se entiende por presencia social a la identidad social compartida que desarrollan los participantes dentro de la comunidad de un ambiente académico, comunicándose dentro de un ambiente que les inspira confianza y que les permite desarrollar sus relaciones interpersonales (Garrison, Anderson y Archer, 2000). La presencia cognitiva se basa en un proceso de reflexión que se caracteriza por contar con 4 fases que se denominan evento desencadenante, exploración, integración y resolución (Garrison, Anderson y Archer, 2000). La presencia docente es la dimensión que incluye el diseño de la experiencia, la enseñanza directa, y la facilitación de dicha experiencia (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

Se enfatiza que la presencia docente es la que coordina y balancea a la presencia social y a la cognitiva. Tres categorías componen la presencia docente: diseño y organización, enseñanza directa y facilitación del discurso. De acuerdo con Garrison et al. (2000), los indicadores dentro de la categoría diseño y organización están relacionados con la planificación, previa y durante el dictado del curso; la facilitación del discurso contiene indicadores que reflejan los métodos para fomentar la construcción colaborativa del conocimiento; y los indicadores de la enseñanza directa contemplan desde la presentación de los temas por parte del docente hasta la retroalimentación para confirmar si se ha comprendido o no el tema. El modelo original mantiene sus tres presencias y expande la explicación de cada una según el gráfico más reciente que se encuentra publicado en la página *web* de los autores del modelo [traducción del modelo por las autoras de este trabajo] (ver figura 1). En los márgenes externos del círculo se encuentran: aplicaciones, estándares de disciplina, contexto educativo y medio de comunicación. Dentro del círculo hay tres presencias denominadas docente, social y cognitiva. En la intersección de compromiso con los participantes y compromiso con el contenido está el lenguaje de apoyo. En la intersección de compromiso con los participantes y compromisos con la dirección y objetivos está el clima. Entre el compromiso con la dirección y contenido surge la regulación del

aprendizaje. La confluencia de todos los componentes tiene en el corazón del modelo a la experiencia educativa.

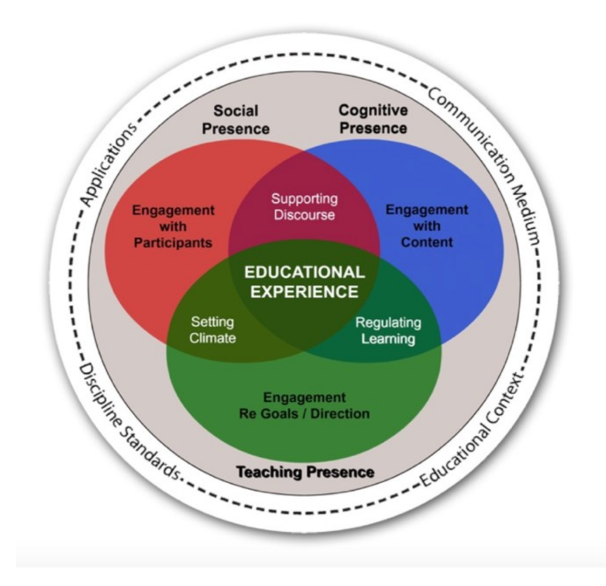


FIGURA 1. Modelo CoI, fuente http://www.thecommunityofinquiry.org/ traducción del modelo de las autoras de este trabajo.

Metodología

Preguntas que guían este estudio:

1. ¿Qué indicadores de la presencia docente se evidencian en los foros?
2. ¿Es adecuada la clasificación propuesta por Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat, y Pessoa, (2016) para analizar la presencia docente en foros?

Este estudio siguió el enfoque cualitativo atendiendo a la clasificación que propone Merriam (2002, p. 6) denominada Investigación Interpretativa Cualitativa Básica y cuyo objetivo es comprender y explicar el fenómeno. En este caso, lo que sucedió en el foro.

El trabajo se realizó en el contexto de la asignatura Historia de la Lengua Inglesa del Profesorado de Lengua Inglesa de la UNC que se

dictó totalmente virtual durante los años 2020. Participaron quince estudiantes (doce mujeres y tres hombres) en el 2020 y dieciséis estudiantes todas mujeres, en el 2021. Las edades de los participantes oscilaron entre los 21 y 30 años.

Para la recolección de datos, la cátedra descargó los posteos de los foros correspondientes a la unidad 1 que se dictó completamente virtualmente en el 2020, con un total de treinta y siente interacciones y treinta y nueve, respectivamente, en el 2021. Debido a que el foco de este proyecto estaba en la participación docente, en el foro del 2020 se contabilizaron cinco intervenciones docentes y seis en el del 2021.

El análisis de los datos se realizó a través de la técnica de análisis de contenido por lo que, inicialmente, se asignó una lista de tres códigos provenientes de la literatura (Miles y Huberman, 1994): diseño/organización, enseñanza directa y facilitar el discurso (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Kutugata Estrada y Orozco Santa María, 2018). A su vez, se usó la clasificación propuesta por Ruona (2005) que asigna números para trabajar con los códigos. Como los tres códigos iniciales eran tan amplios, se recurrió a implementar las subcategorías creadas por Gutierrez-Santiuste, Pessoa y Gallego-Arrufat (2016) ya que ofrecieron un buen punto de partida. Luego, aquellos códigos que se repetían con más frecuencia dieron lugar a patrones. Esto permitió agrupar las categorías que generaron dos temas que respondieron las preguntas de investigación. También se realizó un conteo de la cantidad de ocurrencia de los códigos que permitió reducir la cantidad de los datos valiéndose de gráficos de barra para mostrar la información de modo visual (Miles y Huberman, 1994).

Resultados y discusión

Los gráficos de barra (Figura 2) y la Tabla I, siguiendo las categorías propuestas por Gutierrez-Santiuste, Pessoa y Gallego-Arrufat (2016) mostraron las ocurrencias más frecuentes de los indicadores en los foros de debate del 2020 y del 2021.

Categoría	Indicador	2020	2021
100 - Diseño y organización	110 - Programa		
	120 - Métodos		
	130 - Calendario	1	
	140 - Medio pedagógico		
	150 - Pautas	1	1
	160 - Observaciones	1	1
	170 - Ajustarse		
200 - Enseñanza Directa	210 - Presentar	1	2
	220 - Centrar		
	230 - Resumir	1	4
	240 - Confirmar	3	4
	250 - Inyectar		
300 - Facilitar el discurso	310 - Áreas		
	320 - Consenso	1	2
	330 - Animar	3	3
	340 - Clima	2	1
	350 - Extraer	1	
	360 - Curiosidad	2	1
	370 - Técnico		

TABLA I. Cuadro siguiendo los códigos propuestos por Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat y Pessoa (2016, pp. 1203-1204,) con frecuencia de indicadores en cada foro

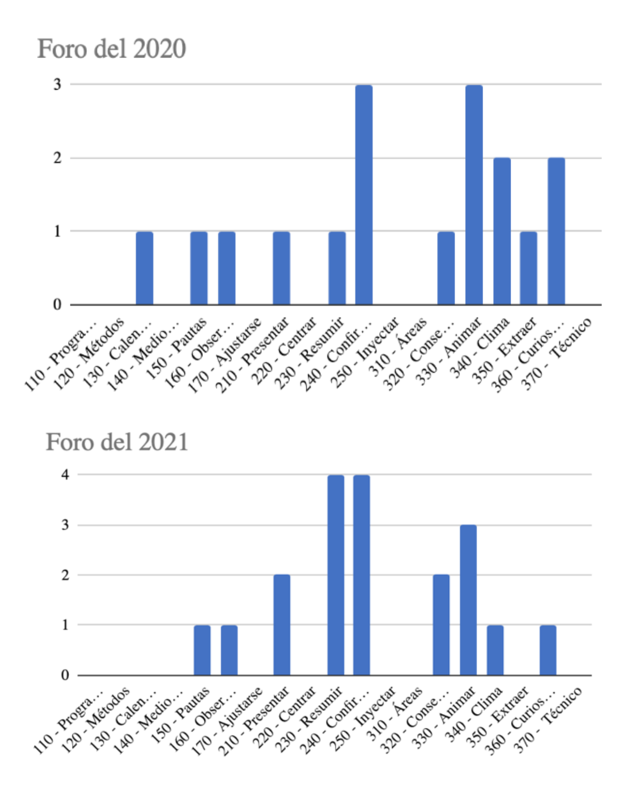


FIGURA 2. Gráfico de barra comparando los indicadores de la presencia docente en los foros del 2020 y 2021

De los resultados surgen dos temas que permiten responder la primera pregunta de este estudio ¿Qué indicadores de la presencia docente se evidencian en los foros?

1. La enseñanza directa se evidenció en los posteos de los docentes que resumieron y confirmaron lo que los estudiantes entendieron con *feedback* explicativo.
2. Los docentes facilitaron el discurso a través de posteos que animaron la participación de los estudiantes lo que se percibió que contribuyó a generar un buen clima de estudio.

Respecto del primer tema, se observó que los posteos de las docentes tendieron mayormente a recuperar las ideas de los estudiantes para confirmar lo entendido o explicar lo que no se comprendió. Por ejemplo, en el 2020 la docente realizó una participación muy extensa en la que resumió las ideas de ocho alumnos e intentó lograr el consenso con oraciones tales como "We may discuss the cause behind this last case, I'm not sure about analogy, but I definitely agree with social factors at play. Maybe for emphasis? Will this change catch on? It's too soon to tell, right?" y confirmó la comprensión con participaciones como "Your examples: 'to Meghan Markle', 'the cloud', 'fax', 'mail', 'Megxit', 'stalkear', 'kirchnerismo', 'logear', are just fantastic."; "Florencia explored the word 'Brexit'. Even when this is not reanalysis because the word is evidently formed by root + affix, there is morphological change because 'exit' is not usually an affix, right?". En este último ejemplo realizó un *feedback* explicativo ya que el ejemplo de la alumna había tenido errores de comprensión.

En el foro de debate del año 2021 también se evidenció mayor presencia de los indicadores *resumir* y *confirmar,* inclusive más que en el año 2020, ya que la docente (distintas en cada año) realizó participaciones más frecuentes retomando las ideas de los alumnos. Por ejemplo, "We call the factor behind the examples you mention 'Language contact'" en el que la docente confirmó el ejemplo que dió la alumna y explicó cómo se llama el fenómeno; en otro ejemplo, destacó las ideas de la estudiante "I particularly like your example, because it proves that there can be more that one factor behind a change". Cuando resumió lo que otros estudiantes han aportado, la docente utilizó frases como "As you pointed out", "These instances where a...", "...(that Natalia mentioned before)..." and "You have discussed..." con el fin de mostrar conexiones entre los posteos realizados por los estudiantes. Es interesante destacar que los ejemplos que se analizaron de los foros dieron cuenta de una enseñanza directa, pero no en el sentido tradicional del docente como transmisor de información sino como resaltador de la construcción de conocimiento de los estudiantes con sus contribuciones (Sagol, Magide, Rubini y Kantt, 2021).

En relación con el segundo tema, los docentes facilitaron el discurso a través de distintas estrategias que buscaron fomentar la participación de los estudiantes, y con ello se percibió que generaron un buen clima de estudio. Por ejemplo, una de las docentes terminó uno

de sus posteos con esta expresión "Can't wait to see more ideas!" (foro 2020) lo que contribuyó a generar interés en los estudiantes para sus próximos aportes. Otra estrategia fue usar expresiones para lograr consenso y que los estudiantes continuasen con sus aportes, buscando promover el diálogo, por ejemplo, con frases como "don't you think"? (foro 2021). Los datos de los foros mostraron que las docentes usaron muchas estrategias para facilitar el discurso y fomentar la contribución de los estudiantes. Si bien estos datos resultaron insuficientes para explicar si ellas implementaron las estrategias de modo consciente o sin darse cuenta, se puede inferir que como resultado de sus preguntas los estudiantes indagaron sobre los procesos de cambios del lenguaje con ejemplos muy ricos. Esto está en línea con lo que plantea el modelo CoI para contribuir a un aprendizaje colaborativo (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

Algunos de los códigos propuestos, como se muestra en los gráficos, no han tenido mayor frecuencia por lo que no llegaron a formar temas. Tal fue el caso de calendario, pautas y observaciones que solo se evidenciaron en la descripción de la actividad.

Con respecto a la segunda pregunta de este estudio: ¿es adecuada la clasificación propuesta por Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat, y Pessoa, (2016) para analizar la presencia docente en foros? En base a los datos, podemos decir que sí es adecuada pero no la encontramos amigable ya que muchas de las subcategorías en el artículo original tuvieron muy pocos porcentajes de frecuencia tales como "Áreas" que buscaban la identificación de puntos de acuerdo y de discrepancia y registró solo un 0,47%. Además de que las categorías tenían pocos porcentajes notamos solapamiento entre algunas de ellas, lo que hacía más difícil la tarea de codificación. Por ejemplo, "Animar" se usó con el fin de estimular las contribuciones de los estudiantes (5,30%) y "Clima" para promover un clima de estudio (1,21%). Por ello, si perseguimos incentivar entre los docentes la preparación de cursos siguiendo las tres presencias, entonces la simplificación de las categorías podría ser un paso en la dirección correcta para preparar una lista de cotejo como una de las herramientas que pueden ayudar a los docentes a identificar las presencias cuando diseñan sus cursos de modo virtual (Garrison, Anderson y Archer, 2000). A continua-

ción, en la tabla II, reformulamos las sub-categorías agrupando indicadores que compartían ideas claves y se mostraron en la descripción, respetando las tres categorías centrales.

Categoría	Indicador	Descripción
Diseño y organización	Programa y calendario	Componentes que organizan la asignatura y establecen una hoja de ruta.
	Medio pedagógico y pautas	Instancias de explicación del medio tecnológico y su utilización. Consignas que moderan el comportamiento social en comunicaciones virtuales.
	Técnico	Instancias de aclaración y/o resolución de consultas respecto de los aspectos tecnológicos.
Enseñanza directa	Presentar, centrar e inyectar	Instancias que presentan el contenido, mantienen el foco del debate y proporcionan nuevas perspectivas desde fuentes diversas.
	Resumir y proporcionar *feedback*	Instancias en las que se resume el contenido de las participaciones y se realiza la devolución que confirma lo que se ha entendido y/o explica confusiones conceptuales.
Facilitación del discurso	Consenso	Resaltar los puntos de consenso y discrepancias en las participaciones.
	Animar y clima	Instancias que resaltan la participación y que pueden establecer un buen clima.
	Extraer y curiosidad	Instancias que retoman las participaciones de otros actores para profundizar y promover el debate.

TABLA II. Reformulación de los indicadores propuestos por Gutiérrez-Santiuste, Gallego-Arrufat y Pessoa (2016, pp. 1203-1204)

Siguiendo con esta reformulación de los indicadores, se procesaron nuevamente los datos que dieron como resultado mayor frecuencia de la mayoría de los indicadores y menor número de solapamiento. Pocas categorías quedaron sin ninguna mención. Los resultados se muestran comparativamente en la Tabla III y en la Figura 3.

Categoría	Indicador	2020	2021
100 - Diseño y organización	110 - Programa y calendario	1	
	120 - Medio pedagógico y pautas	2	2
	130 - Técnico		
200 - Enseñanza Directa	210 - Presentar, centrar e inyectar	1	2
	220 - Resumir y proporcionar feedback	4	8
300 - Facilitar el discurso	310 - Consenso	1	2
	320 - Animar y clima	5	4
	330 - Extraer y curiosidad	3	1

TABLA III. Frecuencia de indicadores en cada foro según nueva propuesta.

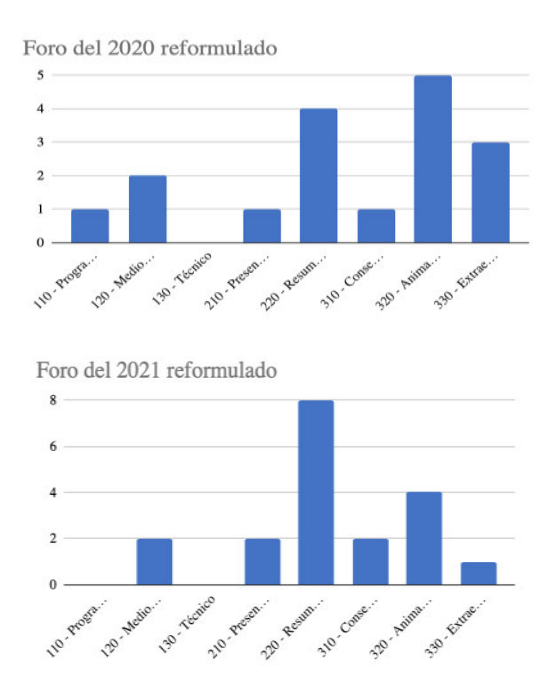


FIGURA 3. Gráfico de barra comparando los indicadores de la presencia docente en los foros del 2020 y 2021 según nueva propuesta de indicadores

Conclusiones

Los resultados mostraron que la presencia docente se evidenció en los foros de debate y contribuyó a la construcción conjunta del aprendizaje. Este resultado responde a los principios del Modelo CoI que fomenta el trabajo colaborativo a través de sus tres presencias: docente, social y cognitiva. Además, brinda orden y una metodología de trabajo para el diseño e implementación de los cursos en línea (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

Nuestra contribución es la reformulación de los indicadores para trabajar con la presencia docente de una manera que los invite a usar listas de cotejo para que puedan mejorar el diseño de sus cursos como también reflexionar sobre su desempeño como partícipes del proceso de enseñanza en la virtualidad (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

Finalmente, resulta interesante destacar que los autores Kutugata y Orozco (2018) denominan "Presencia de la enseñanza" a la presencia docente ya que incluye tanto a los docentes como al alumnado y se considera un término más evolucionado cuando hablamos de trabajo colaborativo porque se adapta al nuevo paradigma educativo, que contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje sin que ninguno tenga mayor importancia que el otro. A raíz de esto, una futura investigación sobre la presencia docente en los foros de debates contempla las participaciones del estudiantado.

Referencias bibliográficas

Garrison, R. D. (2003). Cognitive Presence for Effective Asynchronous Online Learning: The Role of Reflective Inquiry, Self-direction and Metacognition. *Elements of Quality Online: Practice and Direction*, *4*(1), 47-58.

Garrison, R.D. (6 de mayo de 2022). Faculty Development and the Community of Inquiry. http://www.thecommunityofinquiry.org/editorial34

Garrison, R. D., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, *2*(2–3), 87-105.

Gonzalez Miy, D., Herrera Díaz, L., y Díaz Camacho, J. E. (2015). El modelo de Comunidad de Indagación. En, I. Esquivel Gámez

(coord.). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 73-83). DSAE-UV.

Gutiérrez-Santiuste, E., Gallego-Arrufat, M. J. y Pessoa, T. (2016). La presencia docente en una comunidad de aprendizaje colaborativa virtual. En *Actas de IV Congresso Internacional TIC en Educaçao 2016*, Lisboa, Portugal. Recuperado, de https://www.researchgate.net/publication/312093022_La_presencia_docente_en_una_comunidad_de_aprendizaje_colaborativa_virtual.

Hodges, Ch.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado de: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Kutugata, A. y Orozco, A. (2018). Foros de Discusión: Herramienta que promueve la presencia cognitiva, social y de enseñanza. *Temas de Ciencia y Tecnología*, *22*(65), 3-12.

Mateo Diaz, M., Lee, C. (2020). Capítulo 1. Una revolución silenciosa. En M. Mateo Diaz y Ch. Lee (Eds.), *Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. Una comparación de cinco historias de éxito* (pp. 20-30). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Tecnologia-Lo-que-puede-y-no-puede-hacer-por-la-educacion-Una-comparacion-de-cinco-historias-de-exito.pdf

Merriam, S. & Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Jossey-Bass.

Miles, M. y Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*, (2nd ed.). Sage.

Ruona, W.E.A. (2005). Analyzing Qualitative Data. In R. A. Swanson, & E.F. Holton III. (eds.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 233-263). Berrett-Koehler Publishers.

Sagol,C., Magide, B., Rubini, F. y Kantt, C. (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Educ.ar S.E. Ministerio de Educación. Argentina. https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download

Vaughan, N. y Garrison, D. R. (2006). How Blended Learning Can Support a Faculty Development Community of Inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 10*(4), 139-152.

La clase de inglés en tiempos de pandemia: redefiniendo estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías

María Virginia González
Universidad Nacional de Río Cuarto
vgonzalez@hum.unrc.edu.ar

Lía Judith Fernández
Universidad Nacional de Río Cuarto
ljfernandez@hum.unrc.edu.ar

Introducción

En el contexto de pandemia 2020, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto gestionó una convocatoria articulada entre las Secretarías de Investigación, Vinculación y Posgrado para la presentación de iniciativas en el marco de la emergencia sanitaria y social por Covid-19, años 2020-2021. En dicho marco, nuestro equipo de investigación, integrado por seis docentes-investigadoras pertenecientes al Departamento de Lenguas de la FCH de la UNRC, diseñó e implementó una propuesta de intervención en el medio, en colaboración con docentes de la escuela secundaria.

Ante el complejo contexto de plena incertidumbre, los docentes de todos los niveles se encontraron frente al desafío de dar continuidad al vínculo pedagógico con los estudiantes debido al cierre de las instituciones educativas. De allí que surge la inquietud desde nuestro equipo de investigación de pensar en acciones que acompañaran a los docentes a transitar la "enseñanza remota de emergencia" (Hodges et al., 2020). Este concepto refiere a una educación que pasó de la presencialidad a la virtualidad en un tiempo muy breve y con los recursos disponibles del momento. Además, se caracterizó por el esfuerzo denodado y sostenido de los docentes para hacer frente a la situación de

crisis sanitaria y social, aun sin haber tenido el tiempo suficiente de formación, planificación y reflexión (Marés, 2021).

Tales experiencias aceleradas de digitalización y virtualización de la educación requirieron un espacio de reflexión. Una mirada retrospectiva en el último tramo del 2020 nos permitió, en una primera instancia, relevar las necesidades y debilidades de la enseñanza remota de emergencia. En una segunda instancia, recuperamos los logros alcanzados durante ese período con el propósito de abordar la "nueva normalidad" con acciones superadoras en el 2021 y así reconfigurar la clase de inglés en la bimodalidad. Citando a Dussel et al. (2020), ni el "solucionismo tecnológico" ni "la vuelta atrás" pueden ser las opciones para un desempeño activo y transformador de la educación. Solo una reflexión contextualizada posibilitará un cambio significativo de las prácticas que trascienda lo acontecido en la pandemia 2020-2021.

El propósito de la presente comunicación es socializar las acciones de vinculación universidad y escuela secundaria respecto de lo acontecido en la clase de inglés durante la enseñanza remota de emergencia, en 2020 y la enseñanza en la bimodalidad en 2021. En especial, nos centraremos en el diseño e implementación de una capacitación organizada por nuestro equipo de docentes-investigadoras dirigida a docentes de escuela secundaria de la ciudad y región. El objetivo de la capacitación fue pensar de manera conjunta modos de reconfigurar estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías que trascendieran la etapa de pandemia.

Acciones desarrolladas

Enseñanza remota de emergencia

En el 2020, en una primera instancia, las seis docentes-investigadoras de la UNRC diseñamos una encuesta en línea con el objetivo de indagar la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés en el nivel secundario de Río Cuarto y zona, luego de haber transcurrido los ocho primeros meses de la enseñanza remota de emergencia. Participaron de dicha encuesta veintinueve docentes de inglés que trabajaban en instituciones educativas públicas, semi públicas y pri-

vadas de Río Cuarto y zona, quienes respondieron de manera voluntaria la encuesta difundida por diversos canales de comunicación electrónica. El propósito fue identificar las fortalezas, necesidades y desafíos de la enseñanza remota de emergencia. Entre los ejes principales de indagación, se incluyeron la conectividad antes y durante la pandemia; herramientas y recursos docentes; modalidad de trabajo para el desarrollo de clases; y beneficios y dificultades de la virtualidad. La encuesta se administró en el mes de noviembre de dicho año.

Teniendo en cuenta los principales ejes, socializamos, a continuación, una breve síntesis con la información más relevante para comprender la situación de los docentes de inglés de escuela secundaria en el contexto de Covid-19, año 2020. A partir de la declaración del aislamiento social, preventivo y obligatorio, las tecnologías pasaron a ocupar un lugar crucial para sostener el vínculo pedagógico. Por lo tanto, los docentes tuvieron que ajustarse a los lineamientos propuestos por las instituciones educativas que iban desde directivas específicas en cuanto a qué recursos tecnológicos utilizar, hasta sugerencias o libertad de acción. Nuestros resultados mostraron que la mayoría de los docentes eligió el correo electrónico y los grupos de *WhatsApp* para el desarrollo de sus clases, y en menor medida, herramientas de videoconferencia. Específicamente, los recursos más utilizados fueron los documentos en formato de texto, seguidos por videos, *chats* y documentos colaborativos.

Una primera lectura de los resultados obtenidos en la indagación nos mostró, entre los principales aspectos problemáticos de la enseñanza remota de emergencia en 2020, la gestión del tiempo, la retroalimentación de las tareas, la falta de comunicación fluida con los estudiantes y la escasa participación y motivación en encuentros sincrónicos. La conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos fue una dificultad percibida por algunos de los docentes encuestados. Igualmente, el conocimiento limitado de tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza virtual provocó tensiones en el quehacer docente durante el 2020.

A partir de dichos resultados, en 2021, desde el equipo de investigación proyectamos una intervención en el medio con instancias de capacitación colaborativa entre docentes de inglés de escuela secundaria y docentes investigadoras del Departamento de Lenguas. El

propósito fue repensar en conjunto estrategias didácticas y pedagógicas mediadas por tecnologías para hacer frente a los escenarios educativos emergentes que planteaba la bimodalidad.

Enseñanza en la bimodalidad: redefiniendo estrategias pedagógicas

La "nueva normalidad" de los procesos de enseñanza y aprendizaje vivenciada en el 2021 se presentó como una combinación híbrida o mixta entre las clases presenciales y los entornos virtuales. La bimodalidad planteó nuevos interrogantes y desafíos del mismo modo que la virtualidad provocó en la pandemia de 2020. La incorporación de una metodología de modalidad mixta o bimodal supuso combinar la clase en contextos presenciales y virtuales, es decir, integrar el trabajo en el aula con instancias de aprendizaje autónomo fuera de ella, mediante el uso de tecnologías digitales. Teniendo en cuenta la literatura respecto a la modalidad de enseñanza mixta o *blended*, podemos concluir que son muchas las ventajas de combinar la presencialidad con la virtualidad, entre ellas, la flexibilidad en el tiempo y en el espacio destinado al aprendizaje, el acceso a una multiplicidad de recursos multimedia y nuevos roles de los actores involucrados (el estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje y el docente como guía y facilitador), la colaboración entre pares, el incremento de la autonomía y responsabilidad por parte del estudiante junto con el desarrollo de la alfabetización digital (Salinas et al., 2018). El desafío fue, en ese momento del 2021, conocer si la experiencia transitada el año anterior nos posibilitaría nuevas oportunidades para el diseño de propuestas educativas relevantes, contextualizadas y con sentido pedagógico (Lion, 2020).

En esta segunda etapa, la intención fue promover instancias de capacitación colaborativa entre docentes de inglés de Escuela Secundaria y docentes investigadoras del Departamento de Lenguas con el objetivo de repensar conjuntamente modos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el nivel medio bajo la modalidad virtual y/o bimodal.

La capacitación se llevó a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del 2021 y contó con la asistencia de alrededor de cincuenta docentes de Escuela Secundaria de Río Cuarto y la región quienes participaron de los encuentros virtuales y las actividades asincrónicas pro-

puestas. Se utilizó la plataforma *Google Meet* para las instancias de clases virtuales en vivo y el entorno de enseñanza y aprendizaje del campus virtual de nuestra universidad, EVELIA, para el trabajo asincrónico. La capacitación incluyó un Módulo Inicial en donde se presentó la propuesta de trabajo para que los docentes del nivel secundario se familiarizaran con la metodología y el entorno EVELIA. El Módulo I abordó las estrategias didácticas mediadas por tecnologías mientras que el Módulo II desarrolló las emociones en la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En la presente comunicación, ahondaremos en el diseño e implementación del "Módulo I*: Tecnologías digitales en la bimodalidad".*

Para el diseño de la capacitación en tecnologías digitales aplicadas a la bimodalidad se tuvieron en cuenta los principales aspectos de la enseñanza remota de emergencia, expresados por los docentes de escuela secundaria durante la indagación en 2020, y que mencionamos en el apartado anterior.

Durante la etapa de planificación, pensamos algunas cuestiones claves, tales como las expectativas expresadas por los docentes participantes en el Módulo Inicial respecto del uso de herramientas tecnológicas, la importancia de optimizar el tiempo en la bimodalidad, es decir qué es oportuno hacer en los encuentros sincrónicos y qué actividades proponer fuera de los momentos de una clase en línea. También, los recursos disponibles por parte de los estudiantes en sus contextos escolares que los docentes participantes luego compartieron en intervenciones en un foro.

La etapa de implementación del Módulo I se llevó a cabo en el mes de octubre de 2021 e incluyó dos instancias de encuentros sincrónicos, así como también actividades asincrónicas a realizarse de manera individual y grupal. Los encuentros sincrónicos tuvieron lugar con un intervalo de dos semanas entre el primer y segundo encuentro en vivo.

Módulo I: Primer encuentro en línea

El primer encuentro sincrónico se realizó durante la primera semana de octubre. En el momento de apertura, compartimos música a medida que los participantes se iban conectando a la plataforma *Google Meet* con el propósito de generar un ambiente cordial de bienvenida. Para iniciar la participación utilizamos como actividad disparadora

"The chart of self-regulation Zone: blue-red-green and yellow zone" (Kuypers, s.f.) Los participantes debían seleccionar, de acuerdo a su estado de ánimo, el color con el cual se sentían identificados. Luego, a partir de las imágenes y palabras representativas de diversas emociones incluidas en cada cuadro de color, podían compartir en el *chat* aquellas que más se acercaban a sus sentimientos en ese día. El objetivo de dicha actividad inicial fue demostrar la importancia de establecer al comienzo de un encuentro sincrónico un contacto desde lo afectivo-emocional previo al contenido de la clase (Furman, 2021).

El desarrollo del encuentro sincrónico consistió en instancias de socialización y retroalimentación o *feedback* de las actividades de resolución, de manera asincrónica y de un momento de trabajo grupal en salas diferenciadas conocidas como *break-out rooms*. En el encuentro de presentación de la capacitación, Módulo Inicial, se solicitó a los participantes realizar dos actividades de manera asincrónica en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje EVELIA. Dichas actividades estaban incluidas en un documento a modo de hoja de ruta. Una de las tareas consistía en participar en un foro de bienvenida, en donde se invitaba a los docentes participantes a compartir el contexto educativo en el que se desempeñaban al igual que un breve relato sobre sus experiencias en pandemia. También, debían realizar una intervención en la aplicación *Padlet* incluyendo las herramientas tecnológicas y su uso pedagógico durante el período de enseñanza excepcional 2020-2021. En el encuentro en vivo, las docentes investigadoras a cargo de la capacitación ofrecimos algunas consideraciones respecto de dicha tarea en *Padlet*. Posteriormente, en otro muro interactivo presentamos herramientas tecnológicas agrupadas según propuestas didácticas que responden a diferentes modelos de enseñanza (Joyce et al., 2006). La siguiente tarea del encuentro en vivo consistió en una actividad colaborativa para debatir la optimización del tiempo en la bimodalidad. Se organizaron dos grupos de trabajo en salas de videoconferencia diferenciadas. Un grupo se centró en la propuesta de actividades para llevar a cabo en la sincronía mientras que el otro grupo se concentró en las actividades a realizarse en la asincronía. Se trabajó a través de la herramienta digital *Jamboard* en donde se incluyó la consigna de la tarea. Debían detallar el objetivo pedagógico de la actividad propuesta y la aplicación a utilizar para al-

canzar dicho objetivo. Mientras ambos grupos discutían en sus respectivos espacios posibles actividades a realizar con sus estudiantes, en la pantalla de la sala central se mostraba una imagen con un cronómetro para controlar el tiempo de resolución. *Classroomscreen* fue la aplicación seleccionada para dicho fin. Una vez cumplido el tiempo pautado se realizó la puesta en común.

A modo de cierre del encuentro sincrónico, las docentes investigadoras preparamos una presentación que denominamos "Repensar estrategias educativas en la bimodalidad" con el fin de ofrecer una reflexión sobre cómo optimizar los tiempos y los recursos tecnológicos. Finalmente, administramos una encuesta de valoración del encuentro sincrónico a través de la aplicación *Polls.fr*. Los participantes debían optar por las opciones: "muy bueno", "bueno", "regular"; siendo la opción "muy bueno" la más seleccionada.

Módulo I: Segundo encuentro en línea

El segundo encuentro se llevó a cabo en la última semana de octubre e incluyó tres momentos centrales: i) recuperación de los contenidos desarrollados en el primer encuentro; ii) trabajo en equipo; iii) reflexiones de cierre. En el inicio, previo a recuperar los contenidos del primer encuentro del Módulo I, les propusimos a los docentes participantes seleccionar una imagen de una escala de *memes* con el propósito de apelar a sus emociones y poner en práctica una estrategia del aprendizaje social y emocional. A través del *chat* de *Google Meet*, los docentes compartieron sus sentimientos teniendo en cuenta lo vivido en el último tramo del ciclo lectivo 2021, en la excepcionalidad de la pandemia. Luego, recuperamos las tareas que los docentes participantes habían propuesto en el encuentro sincrónico respecto a qué actividades trabajar en la bimodalidad, es decir cómo combinar las clases presenciales con instancias en espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje.

En el desarrollo del encuentro, se visualizaron dos videos: uno referido al Diseño Universal para el Aprendizaje, "UDL" en inglés, (Cast, 2018) y otro sobre el Marco de Competencias para la Vida elaborado por Cambridge para la enseñanza del idioma (Cambridge, s.f.). Ambos marcos teóricos ubican al estudiante en el centro de la

actividad pedagógica. En el caso del UDL, se propone minimizar barreras y maximizar el aprendizaje para incluir a todos los estudiantes a través de un diseño flexible de enseñanza, teniendo en cuenta los intereses, capacidades y estilos diferentes de aprendizaje. Respecto del segundo video, Cambridge propone a los docentes de inglés integrar y desarrollar las habilidades que los estudiantes requieren para desenvolverse en el siglo XXI. Involucra ocho competencias agrupadas en dos grandes conjuntos de habilidades. Las habilidades cognitivas y para el aprendizaje (pensamiento creativo, pensamiento crítico, aprender a aprender, alfabetización digital) y las habilidades sociales (comunicación, colaboración, desarrollo emocional y responsabilidad social). Teniendo en cuenta ambos marcos teóricos, propusimos integrarlos en una actividad práctica colaborativa. A través del uso de la herramienta *Popplet* para la creación de mapas mentales, los docentes participantes del encuentro debían acordar la selección de un contenido en un contexto escolar específico y pensar un objetivo pedagógico para integrar una de las habilidades sociales propuestas en el Marco de Competencias para la Vida y que, a su vez, permitiera visibilizar el UDL en el aula. La producción de dicha actividad debía reflejarse en el mapa mental.

Luego de la puesta en común de la actividad práctica, las docentes-investigadoras presentamos el Modelo SAMR (Puentedura, 2014). Las iniciales refieren a los siguientes términos en inglés: Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition. El modelo fue introducido por medio de un video explicativo con el propósito de que los mismos participantes pudieran valorar la integración tecnológica en la producción colaborativa. Este modelo propone la imagen de una escalera para enriquecer las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías. En los escalones inferiores la tecnología alienta la adquisición de conocimiento, mientras que en los niveles más altos la tecnología contribuye a transformar la educación.

A modo de cierre del encuentro en vivo, las docentes-investigadoras invitamos a los participantes a recuperar los conceptos trabajados. A través del uso de *Mentimeter,* los términos relevantes del encuentro se mostraron en una nube de palabras.

La finalización del Módulo I se realizó de manera asincrónica. Como trabajo final se solicitó a los participantes trabajar de manera

individual, o de a pares, en el diseño de una propuesta didáctica mediada por tecnologías que contemplara el desarrollo de la oralidad en la clase de inglés en la bimodalidad. Para la valoración de la actividad elaboramos una rúbrica con criterios a considerar en una escala de calificación Regular- Bueno y Muy Bueno.

Conclusiones

El complejo contexto de incertidumbre durante la pandemia 2020-2021 provocó tensiones en el quehacer docente. Tanto los educadores como sus prácticas se vieron interpeladas ante el nuevo escenario educativo: en un primer momento "la enseñanza remota de emergencia" y en un momento posterior "la enseñanza en la bimodalidad". A pesar de las adversidades, no nos paralizamos, continuamos educando, asumiendo los desafíos a los que el Covid-19 nos enfrentó. Generamos un espacio de encuentro para el diálogo y la reflexión entre docentes investigadores de inglés de la UNRC y docentes de escuela secundaria de Río Cuarto y la región. Colaborativamente nos redefinimos como docentes y pensamos propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico (Lion, 2020). Entre algunas conclusiones compartidas surgieron los siguientes temas: cómo trabajar la mediación tecnológica en la clase de inglés, qué vale la pena ser enseñado en la sincronía y la asincronía, cómo abordar la diversidad con propuestas inclusivas siguiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje, cómo diseñar actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias para la vida teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y sus contextos escolares, cómo combinar lo cognitivo con lo emocional, centrándonos quizás en menos contenidos, pero en mayor profundidad en situaciones reales para generar compromiso y entusiasmo en el aprendizaje. En síntesis y citando a Lion (2020), estos son tiempos de creación didáctica y de diálogo, de estrechar vínculos interpersonales basados en la escucha y la comprensión mutua entre colegas y entre docente-estudiante en pos de una transformación educativa.

Referencias bibliográficas

Cambridge (s.f.) *Cambridge Life Competencies Framework*. https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework

Cast (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* https://udlguidelines.cast.org

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (18 de junio de 2020). Coronavirus y educación: la escuela del pasado mañana. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/272990-coronavirus-y-educacion-la-escuela-de -pasado-manana

Furman, M. (2021). *Enseñar Distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020*). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educase. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.

Kuypers, L. (s.f.) *Supplementary Zones Emotions Visual from Storybook Series.* The Zones of Regulation. https://www.zonesofregulation.com/free-downloadable-handouts.html

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 5*(1).

Marés, L. (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales. Ideas para educar con TIC en múltiples contextos*. Educ.ar S.E. https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-en-senar-en-am-bientes-virtuales/download

Puentedura, R. (14 de septiembre de 2014). SAMR and Bloom's Taxonomy: Assembling the Puzzle. *Common Sense.* https://www.commonsense.org/education/articles/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle

Rowell, L. (s.f.) Designing interactive learning with SEL and UDL. https://www.edutopia.org/sites/default/files/2021-04/Designing%20interactive%20learning%20with%20SEL%20and%20UDL%20__%20Lainie%20Rowell.pdf

Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M. (2018). *Blended learning*, más allá de la clase presencial. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 195-213. http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18859

El desafío de enseñar Pedagogía: las mediaciones en el contexto de pandemia

Vanesa Partepilo
Universidad Nacional de Córdoba
vpartepilo@unc.edu.ar

María Laura Muiño
Universidad Nacional de Córdoba
lauramuino6@gmail.com

Jessica Arévalo Schillino
Universidad Nacional de Córdoba
jessica.arevalo@unc.edu.ar

Introducción

Este relato es construido a partir de las reflexiones compartidas como equipo de cátedra a cargo de la materia Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y el seminario Aportes de Philippe Meirieu sobre la inclusión educativa, en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Estos espacios curriculares, que pertenecen al ciclo básico de la carrera de Ciencias de la Educación, nos han encontrado desde hace tiempo especialmente preocupadxs por la formación de pedagogxs. **Nuestro propósito con ocasión de estas jornadas, se refiere a la oportunidad de sistematizar reflexiones que nos atraviesan en relación con la tarea de enseñanza en la universidad pública en el contexto de pandemia**. Específicamente, nos interesa focalizar en preguntas que nos sostenían en el trabajo antes de la pandemia: ¿cómo se deviene pedagogxs? ¿Cuáles son las claves de ese proceso formativo? ¿Cuáles saberes, prácticas y ejercicios son necesarios propiciar durante el desarrollo de contenidos disciplinares del campo? Estas preguntas, que ya

nos inquietaban, tomaron un nuevo matiz durante el tiempo de pandemia en tanto supuso la alteración de las condiciones de simultaneidad en el espacio y tiempo. ¿Con qué alcances y afectaciones seguimos sosteniendo esas preguntas?

Desde nuestras experiencias y posicionamientos vinculamos estos interrogantes con la categoría de mediaciones porque consideramos que su producción es uno de los núcleos constitutivos de la tarea de pedagogxs. Entendemos las mediaciones como cartografías de intervenciones situadas que articulan una serie de decisiones sobre la enseñanza: objetivos, presentación de obstáculos/problemas, contenidos, tareas, el modo de articularlos en el marco de un vínculo pedagógico basado en el cuidado y que contempla la libertad del otrx con la intención de promover la autonomía progresiva del sujeto a través de los aprendizajes. Las mediaciones como una posibilidad de trabajo y una oportunidad para que las personas que se educan asuman su responsabilidad frente al mundo en el que viven (Meirieu, 2001)

Las mediaciones fueron objetos centrales en el contexto de pandemia ya que nos preocupaba y nos ocupaba la necesidad de lograr una propuesta lo más ajustada posible que tuviera en cuenta las limitantes estructurales de la conectividad pero que, a la vez, no nos dejara en el lugar de la impotencia, la renuncia y la abstención. Sin duda, fue una batalla que nos sostuvo trabajando como equipo desde la convicción de que la no renuncia a la producción de mediaciones constituía un gesto pedagógico que podía ofrecer unas referencias en el proceso formativo de pedagogxs.

Nos preocuparon las mediaciones que poníamos a disposición de lxs estudiantes, su grado de detalle, la profundidad a lograr; por momentos, sobre todo al inicio de la pandemia, pensábamos que debíamos decirlo "casi todo" sin dejar lugar a entendimientos erróneos. Esto nos interpelaba desde la necesidad de inaugurar y sostener unos lazos de humanidad que consideraran en el encuentro pedagógico "hospitalidades" en medio del contexto adverso.

Preocupaciones pedagógicas para la enseñanza en el contexto de pandemia

El contexto de pandemia se constituyó en un tiempo de ensayo relacionado con nuestras propias búsquedas y mejores formas de hacer

enseñanza en virtualidad, atravesado por las condiciones de conectividad de nuestros estudiantes y las resoluciones institucionales.

Motivadxs por la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza en el contexto de pandemia, hacemos foco en las mediaciones que construimos y que nos permiten algunas reflexiones. Decidimos compartir las coordenadas referidas al aula virtual y su estética, los materiales de enseñanza, la evaluación y los encuentros sincrónicos.

Decisiones en torno al aula virtual y su estética

Identificamos, en el tiempo de virtualización de nuestra tarea, un punto de partida importante: la preparación del aula virtual como un espacio de encuentro y trabajo. Desde el comienzo del 2020, pensamos en la necesidad de revisar la estructura del aula del seminario y de la materia, poniendo especial énfasis en la forma en que organizamos y presentamos los contenidos y materiales de manera tal que supusieran un recorrido de estudio para lxs estudiantes, a través de explicaciones y tareas que permitieran sostener unos procesos de aprendizaje.

Si bien en el tiempo anterior a la pandemia desde la institución se venía incorporando el uso de las aulas virtuales (*Moodle*) como apoyo a la enseñanza presencial, se produjo una alteración en el trabajo pedagógico-didáctico con ese dispositivo.

Imaginamos las aulas virtuales como espacios abiertos de trabajo, que resignificaron experiencias anteriores, ligadas a la idea de repositorio o medio de comunicación interna, para concebirla como herramientas posibilitadoras que contienen múltiples puertas de entrada al programa de la materia y del seminario, variados recursos a vincular, diversas formas de trabajo, distintos compromisos a asumir en relación con la propuesta. Nos resuena la idea de de Luca, quien enfatiza que "son las personas, no las tecnologías, quienes deciden sobre los sentidos atribuidos a estos espacios de formación y sobre las formas de circulación de los saberes" (2021:3). En este sentido, entendimos que era necesario apropiarnos de ese espacio-tiempo del aula virtual, alterado y diferido, recuperando los recorridos heterogéneos de lxs profesores con las tecnologías digitales al tiempo que, encontrar puntos comunes en un equipo que se constituía también en el contexto de pandemia. Desde estas reflexiones, consideramos que, de lo adverso e inhóspito,

que muchas veces se presentaba como absurdo, pudo emerger cierta fecundidad para el equipo recién constituido en tanto nos obligó a un trabajo colectivo y fundamentalmente sistemático que nos fortaleció en las decisiones y producciones para sostener la enseñanza.

Avanzamos en el diseño y desarrollo de un aula virtual que pudiera constituirse en una marca de identidad del espacio. Consideramos importante la inclusión de imágenes con potencial comunicativo que propusieran relaciones con los ejes de contenidos de la materia, a la vez que fueran disparadoras de otras imágenes que pudieran asociar lxs estudiantes. Acercar imágenes en el aula virtual no fue un elemento accesorio que acompañara el desarrollo de los materiales de enseñanza, sino la introducción de otro lenguaje, de un modo alternativo de expresar unos posicionamientos pedagógicos y su enseñanza en la universidad. A la vez, hacer presente las imágenes supuso dejar habilitado un espacio de libertad para lxs estudiantes, a sus interpretaciones, asociaciones y discusiones con ellas.



FIGURA 1. Presentación del aula virtual Unidad 1

Además de las imágenes y la intención de ordenar los contenidos del programa acordes a una secuencia, tuvimos en cuenta la navegabilidad del aula virtual y el acceso a los materiales. Consideramos que, en

contexto de virtualización compulsiva, la presentación del espacio de trabajo en forma "amigable", con referencias claras para "encontrar" el momento de trabajo o desarrollo de la materia y sus contenidos, era un objetivo a cumplir como equipo docente.

A continuación, mostramos la Figura 1 donde se evidencia las decisiones tomadas sobre la presentación del aula virtual, su estética y navegabilidad.

Pensando los materiales para la enseñanza (itinerarios)

El tiempo de pandemia nos encontró con una experiencia previa de producción de materiales de enseñanza que ofició de antecedente y allanó el camino. Hallamos ahí un punto de apoyo que nos brindó una cierta confianza que pudimos capitalizar y nos permitió concentrar la atención, arriesgar(nos) en cierta inventiva pedagógica, teniendo en cuenta las nuevas necesidades que nos exigían las mediaciones a producir en un tiempo y un espacio alterado por la virtualización.

El ensayo de materiales de enseñanza se produjo en procesos de reflexión pedagógica que nos implicaron en nuestras relaciones con el legado pedagógico en el marco de una situación de vida inédita y alterada. Desde esas vinculaciones con los saberes del campo pedagógico, ejercitamos un trabajo de discernimiento permanente respecto de la priorización de algunos contenidos y materiales bibliográficos, las secuencias para abordar los diferentes ejes del programa y las consignas que ofrecimos para que lxs estudiantes tuvieran disponibles tareas de proceso, que orientaran sus aprendizajes y que estuvieran en conexión con la acreditación del seminario. Sin duda, la tarea de producción de los materiales nos llevó a desarrollar otras relaciones con los contenidos, en clave de un trabajo con lenguajes diversos, y el esfuerzo de precisiones conceptuales que debían ser abordadas prescindiendo del encuentro en el espacio áulico.

Llamamos "itinerarios" a los materiales de enseñanza que produjimos, diseñados como una cartografía de referencia, mojones seleccionados por el equipo de cátedra para señalar algunos senderos posibles, algunas relaciones arbitrarias entre temas, textos y conceptos, que formaron parte de nuestras propias exploraciones y lecturas. Es

importante explicitar que el recorrido por los itinerarios se correspondía con el programa de las unidades curriculares y cronograma como otra de las herramientas de estudio y orientación.

Estos itinerarios se constituyeron en una herramienta para quien requiere, en el proceso de trabajo, un andamio que le sostuviera en la vertiginosa tarea de explorar los textos y los temas, a la vez que reconociera la autonomía por parte de lxs estudiantes para hacer uso de ellos.

Los itinerarios que elaboramos fueron el contenido principal del aula virtual, montados sobre las posibilidades que *Moodle* ofrece. Así, se entregaron producciones de cátedra, recursos, bibliografía y actividades disponibles en forma abierta. Tomamos la decisión de irlos acercando a medida que se desarrollaba el cronograma previsto, entendiendo que podían encuadrar cierta secuencia de estudio y abordaje.

Cada uno de los itinerarios se conformó con una estructura que fuimos ensayando y configurando en el ejercicio de producción: una introducción general, en la cual se explicitaban los criterios estructurantes de la propuesta y una presentación para cada unidad temática. En el abordaje de cada unidad, se ofrecía una aproximación a los contenidos seleccionados como obligatorios, en función de los posicionamientos teóricos, epistemológicos y didácticos que asumimos en el programa; también reseñas de los textos elaboradas por lxs profesores, materiales audiovisuales enlazados como otros registros.

Además. en esa secuencia, diseñamos tareas que denominamos "Paradas" y que lxs estudiantes podían retomar en forma optativa desde el supuesto de que los procesos de aprendizaje se originan a partir de obstáculos y de preguntas que implican actividades y ejercicios con los contenidos (Meirieu, 2001). En esas tareas, íbamos diseñando consignas que pudieran ofrecer pistas respecto de los énfasis, relaciones, focos más importantes que considerábamos necesarios para la acreditación de la materia. Estas tareas fueron pensadas en clave procesual, en estrecha ligadura con las consignas de las instancias evaluativas.

Los encuentros sincrónicos

Una de las decisiones que nos enfrentó con preguntas inquietantes tuvo que ver con las clases sincrónicas: ¿cuántas debían ser las clases sincrónicas, con qué periodicidad?, ¿qué tipo de presencia debíamos

garantizar allí en esos encuentros sincrónicos?, ¿qué relaciones tenían que tener esos sincrónicos con el desarrollo de la propuesta del seminario y de la materia, a través de otros medios como son el aula virtual, los materiales de enseñanza y las instancias de evaluación /acreditación? Las discusiones en torno a la pertinencia y el "punto justo" de los sincrónicos estuvo atravesada por la conciencia de las desigualdades en la conectividad (acceso a wi-fi, datos, etc.) como así también, a los condicionamientos que supuso la "domiciliación" de la enseñanza para los espacios privados con los que podían contar lxs estudiantes en sus casas y los tiempos que se solapaban con las dinámicas familiares. En este sentido, un criterio para los sincrónicos se refirió a la no obligatoriedad de asistencia y a la posibilidad de que acreditar la materia no dependiera de lo que se proponía en esas instancias. Los encuentros sincrónicos quedaban grabados y se enlazaban a los itinerarios al momento en que la plataforma producía el enlace. De esta forma, estaban disponibles con los materiales de enseñanza y las consignas para la realización de tareas como una instancia de continuidad, profundización e intercambio que aportara a los procesos de aprendizaje. La grabación de los encuentros sincrónicos –que consideramos una condición para garantizar el acceso de lxs estudiantes– supuso para lxs profesores, batallar con la experiencia de sobreexposición, frente a lo cual desplegamos algunas estrategias de equipo que nos sostuvieron: diseñar con especial cuidado, atención y de manera detallada aquello que queríamos decir en los encuentros sincrónicos, coordinar los aportes de los miembros del equipo buscando la complementariedad de las voces como así también el aprovechamiento de las singularidades de cada docente.

Para el caso del seminario "El problema de la inclusión educativa y los aportes de P. Meirieu", los sincrónicos se definieron en el cronograma de inicio para diferentes instancias: presentación de la propuesta, conversatorio con los actores del programa educativo PIT, en una escuela secundaria de Córdoba, con el que trabajamos en articulación y encuentros de cierre e integración de cada uno de los ejes.

En la materia Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, decidimos sostener una instancia de clase teórica y un espacio de tutorías semanales. Ambas instancias se encontraban pautadas en el cronograma. En el caso de la clase teórica, se desarrollaron los ejes del pro-

grama desde una decisión metodológica que fue la de diseñar y sostener un trabajo compartido por "más de unx", tanto en las posibilidades de acercar diferentes formas de relación con las corrientes y experiencias pedagógicas como así también, desde la expectativa de imprimir mayor interactividad al espacio de sincrónicos virtuales.

En las tutorías semanales, se trabajaron temáticas y autores puntuales, que estaban abordados desde el inicio de la cursada en los materiales de la enseñanza (itinerarios), a través de las tareas que denominados "paradas". Es decir, a partir de esas actividades se profundizaban los contenidos y se avanzaba en el debate, resolución de las consignas, que aportaban al proceso de escritura que formaba parte del recorrido propuesto, para llegar a la instancia de acreditación final de la materia. Se presentaban como optativas, quedaban grabadas y disponibles como otro recurso desde el cual reconstruir autónomamente el proceso de estudio.

¿Cuál fue el peso específico y el peso relativo de las instancias de trabajo sincrónicas en la propuesta de trabajo del seminario y la materia? Las instancias de trabajo sincrónico no tuvieron "la" centralidad en la propuesta considerando las dificultades de conectividad. Al quedar grabadas y enlazadas en el itinerario funcionaron, para quienes no podían estar presentes, como otros recursos para el proceso de aprendizaje en forma diferida. Para lxs profesores, estas instancias tuvieron otras significaciones ligadas a una experiencia de mucha preocupación por lo que queríamos decir en unos tiempos que siempre eran escasos y se escurrían. Desde hoy podemos decir que implicaron esfuerzo, incertidumbre y muchas horas de estudio, pero a la vez, se convirtieron en oportunidades que fortalecieron la dinámica de trabajo del equipo de cátedra, un ejercicio de diálogo, de cuestionamientos, de búsquedas que nos han quedado como capital para continuar en la vuelta a la presencialidad.

La evaluación

En el trabajo de enseñanza, se instaló con insistencia la pregunta por la evaluación, teniendo en cuenta las normativas de la facultad respecto de las formas de acreditación, al tiempo que conjugamos con

otras decisiones ligadas a la especificidad de los saberes de la Pedagogía desde la preocupación por la formación de futurxs pedagogxs.

Tanto en el recorrido propuesto en el seminario como en la materia, decidimos realizar instancias de evaluación obligatorias, sostenidas por otras actividades de proceso que no eran obligatorias, pero suponían, por parte de lxs estudiantes, un proceso de trabajo desde el reconocimiento de su autonomía; para lxs profesorxs, un trabajo de seguimiento y acompañamiento.

Las actividades de proceso se constituyeron en uno de los ejes de trabajo en las instancias de tutorías, donde la tarea de lxs estudiantes implicaba la presentación de sucesivos borradores que se ponían a disposición del grupo clase. Las puestas en común de las producciones en borrador pretendían compartir los avances en espacios comunes, a través de diferentes formas de participación: foro, *Padlet*, pizarras colaborativas. Todas, con la intencionalidad de hacer colectivas las exploraciones y ensayos que se realizaban en el contexto de aislamiento. Cada una de estas instancias se constituía en un punto, un momento del proceso para ser retomadas en la instancia evaluativa integradora.

Un punto nodal de la propuesta de evaluación en virtualidad fue la de presentar las consignas desde el inicio de la cursada y también de hacer visible la articulación entre dicha consigna de acreditación y las actividades de proceso, explicitando los núcleos problemáticos y aportes que se irían abordando de forma colaborativa en cada instancia de tutoría.

Entre los desafíos de la propuesta se encontró la de definir un género de escritura que posibilitara la comunicación y reflexividad pedagógica en las instancias evaluativas. Para eso seleccionamos la carta y el relato pedagógico como géneros que nos permitirían un modo particular de trabajo con los contenidos específicos de los espacios curriculares, al tiempo que implicaran el movimiento de ensayar con la palabra propia y tomar posicionamientos en cuanto a los saberes pedagógicos. Asimismo, estos géneros de escritura configuran una apuesta del equipo por revalorizar otros modos de circulación y producción de saberes en el campo pedagógico.

En el momento de las correcciones de las actividades de proceso y de las actividades evaluativas obligatorias, nos ocupamos de construir un estilo propio, caracterizado por el consenso en el equipo. Muchas de nuestras horas de trabajo en el contexto de virtualidad estuvieron

destinadas a definir criterios comunes que luego poníamos a disposición de lxs estudiantes. En cada corrección nos preocupamos por acercar orientaciones singulares y detalladas de cada una de las producciones de lxs estudiantes. Esto, desde el supuesto de que la evaluación es una oportunidad de aprendizaje, en la cual el error es productivo a los fines de revisar y reformular lo construido.

Conclusiones

Al momento de concluir provisoriamente, podemos decir que este ejercicio narrativo de escritura reflexiva revive la experiencia de desasosiego que implicó enseñar pedagogía en pandemia en la universidad pública. Sin embargo, esa experiencia no es la misma en tanto que puede ser habitada por nuestras palabras y resignificada, al decir de Roberto Juarroz supone "...levantar el papel donde escribimos y revisar mejor debajo..." (1958, p. 73). La manera de afrontar el temporal, si vale la metáfora, se sostuvo en el equipo y en las preguntas que nos animamos a dejar abiertas en "el mientras tanto", a la vez que definimos con precisión la propuesta de trabajo.

En este horizonte, registramos cierta experiencia de "desacople" entre la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo que, si bien es constitutivo del vínculo pedagógico, el contexto pandémico operó como efecto de lupa que agigantó ese "no saber" sobre los procesos que realizaban lxs estudiantes. Aun allí, en ese escenario, la apuesta y la única certeza fue la de sostener una propuesta que se moviera en incertidumbres. Hicimos el ejercicio de hacerle lugar y sostener las preguntas en el centro de nuestros encuentros, habilitándolas como tema de conversaciones sucesivas puestas sobre la mesa. Nos posicionamos "pensándolas" tanto en el equipo de cátedra como en el encuentro con lxs estudiantxs, habitando –no sin dolor– un tiempo abierto y con el cuidado de evitar que las respuestas fijaran las formas, diluyeran la incógnita y nos movieran de nuestro lugar deseante.

Consideramos que darles valor a las preguntas en un tiempo incierto generó cierto efecto de autorización y legitimación de la propuesta pedagógica, que acercamos y que podemos leer en los esfuerzos sostenidos de muchxs estudiantes, no todos ni la mayoría, por

mantenerse en el trabajo de estudio. La combinación de incertidumbres, ensayos y búsquedas nos permitió desplegar nuestra relación amorosa, y si se quiere enamorada, con el oficio pedagógico.

El ejercicio de producir esta narrativa en otro tiempo, que también se encuentra atravesado por turbulencias y conflictos propios del regreso a la presencialidad, nos ha permitido acercar nuevos matices reflexivos que no habíamos tenido en cuenta, que nos alertan sobre lo provisorio, con lo que volvemos sobre las experiencias y con un ejercicio necesario desde el oficio de pedagogxs.

Referencias bibliográficas

De Luca, M. P. (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. En VV. AA. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 147-158). Fundación Carolina.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1-16 DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Editorial Manantial.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI DGES*, *6*(10), 11-25. http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

Juarroz, Roberto (1958). *Poesía vertical*. Madrid: Cátedra.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.

Cartas pedagógicas: entre la tramitación de preocupaciones educativas y la transmisión del legado pedagógico

Vanesa Partepilo
Universidad Nacional de Córdoba
vpartepilo@unc.edu.ar

María Laura Muiño
Universidad Nacional de Córdoba
lauramuino6@gmail.com

Agustín Minatti
Universidad Nacional de Córdoba
minattiagustin@gmail.com

Introducción

Este trabajo presenta el dispositivo de evaluación que desplegamos durante el 2021, en el marco del dictado virtual del espacio curricular denominado "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, y algunos supuestos que orientaron nuestra propuesta para la formación de pedagogxs.

A lo largo del dictado de la materia, trabajamos poniendo en relación algunas preocupaciones pedagógicas que aportó el intercambio con colegas y estudiantes, para abordar los ejes del programa y dar respuesta a los objetivos explicitados que, además de poner énfasis en la caracterización de algunas corrientes, su contextualización y comparación, pretenden el desarrollo de posicionamientos personales, el ejercicio de la reflexividad pedagógica y de la capacidad de inventiva. La escritura de cartas pedagógicas, se orientó al abordaje de esas preo-

cupaciones y estructuró el modo en que propusimos recuperar y resignificar el valor del legado pedagógico. Estas cartas constituyen una tecnología, en términos foucaultianos, que ha dialogado de modo creativo con estrategias de enseñanza que se sostuvieron en la articulación de múltiples lenguajes, entre ellos los audiovisuales.

Nuestras intuiciones, supuestos y argumentos fundamentales para justificar la pertinencia de esta propuesta giraban alrededor de las siguientes cuestiones:

- la enseñanza de la reflexividad pedagógica requiere de preguntas educativas que impliquen a lxs sujetxs en la construcción de una conversación y un pensamiento situado;
- la narrativa puede ser un género de escritura que, como estrategia de comunicación cotidiana, puede facilitar el trabajo de ese pensar entre dudas mientras se escribe y que requiere de la recuperación criteriosa, a la vez que humilde, de las reflexiones construidas por otrxs sobre las mismas o afines cuestiones;
- el ejercicio de construir una respuesta singular, para un otrx situadx que comparte cierta intimidad de su sentir-pensar-hacer educativo, permite que se ejerciten múltiples disposiciones pedagógicas que se implican en los procesos reflexivos y son fundamentales en la formación de pedagogxs. Nos referimos a disposiciones como: la escucha y lectura metódicas y éticas como parte del necesario reconocimiento de lxs otrxs sujetxs educativos; el respeto, que no omite el disenso y la toma de posición, como condición del intercambio pedagógico; la implicación responsable con la propia palabra y la consideración de efectos difíciles de anticipar, entre otras.

En lo que sigue, esta producción se detiene en dos planos de la experiencia de formación. En el apartado titulado “Cartas pedagógicas y la trasmisión del legado disciplinar” compartimos algunas reflexiones sobre el modo en que articulamos la escritura de cartas, en tanto decisión metodológica, a nuestro modo de entender la enseñanza y la transmisión de la Pedagogía. El siguiente título, “El dispositivo didáctico para la escritura de cartas pedagógicas” presenta en detalle la secuencia de la producción y algunas estrategias didácticas y actividades que se desarrollaron. Las conclusiones se ofrecen como un momento

reflexivo a partir de la recuperación de algunos efectos de la experiencia que has sido compartido por lxs estudiantes.

Cartas pedagógicas y la transmisión del legado disciplinar

El encuentro con diferentes obras pedagógicas, en la medida en que amplía los márgenes de nuestra comprensión sobre el presente, ofrece diferentes imágenes y provoca nuestra imaginación para pronunciarnos en relación con la precariedad de las instituciones educativas y para estar en ellas trabajando en la gestación de nuevas condiciones discursivas que traccionen a favor de su perdurabilidad y del nacimiento de otras instituciones más potentes y justas. (Dussel, 2018). Marcela Sosa ha señalado que el estudio de obras pedagógicas clásicas es fundamental porque tienen un potencial que contribuye a la configuración de nuevas prácticas educativas y que "el recorrido por diferentes experiencias y corrientes pedagógicas es una oportunidad para reconstruir los desarrollos disciplinares y las intervenciones orientadas a mejorarlas" (Sosa, 2015, p. 255).

En las situaciones que se configuran con propósitos de enseñanza y transmisión de corrientes pedagógicas, es importante considerar las distancias con el pasado, la parcialidad de nuestra comprensión sobre el mismo y la fragilidad de los procesos a los que remite, que se explican por las múltiples diferencias con nuestro presente y las tensiones, presiones, urgencias que nos afectan de diferente modo a estudiantes y docentes (Sosa, 2015).

Sin la pretensión de reponer los exactos sentidos de esas obras pedagógicas, abogamos por un tratamiento respetuoso que procure cuidar el lugar de las fuentes clásicas y también ofrezca otras referencias que contribuyan con su contextualización. En un texto reciente, Brailovsky (2019) sostiene que las obras pedagógicas deben ser estudiadas con el cuidado de reconocer qué es aquello que se jugaba como nuevo en la época en que adquieren su valor; propone una mirada compleja en el tratamiento de las mismas, que reconozca el tiempo de vida y las mutaciones que han sufrido esas obras y denuncia las prácticas de enseñanza que las reducen a cuadros de doble entrada. Además, alerta sobre los obstáculos que cierto simplismo genera para analizar problemas educativos relevantes de nuestro tiempo.

La relación formativa que establecemos con las nuevas generaciones impone la tarea de construir legitimidad para esa tradición a transmitir, en el marco de un diálogo colectivo que se hace necesario debido al carácter arbitrario y contingente de esos fragmentos pedagógicos seleccionados. La complejidad de este desafío supone la articulación de numerosas cuestiones y entendemos que trabajar con problemas educativos de nuestro tiempo, puede operar a modo de catalizador en el recorrido y el estudio de diferentes obras y corrientes pedagógicas. En este sentido, los problemas asumen el lugar de piezas claves para dialogar con el pasado y resignificarlo, "inscribirlo en otras genealogías" y en el marco de los escenarios pedagógicos que nos toca habitar; reflexionar y habilitar una experiencia de cara al futuro. Así, la formación, "en un sentido amplio, opera entre aquellas significaciones, su supervivencia en el tiempo y su actualización en el presente" (Carli, 2015, p. 109).

En parte, la idea de trabajar con problemas y preocupaciones pedagógicas, se inspira en Meirieu, (2004). Este refiere a la pedagogía como "conjunto de reflexiones y de propuestas que forman un cuerpo y permiten, en un momento dado y para una persona o grupo determinado, hacer frente a un desafío educativo" (p. 194) y sostiene que hay que visibilizar las preguntas educativas en relación con las cuales se fueron construyendo esos discursos, prácticas y experiencias para comprender las condiciones de sus surgimientos.

Adherimos a ello y pensamos los problemas educativos como preguntas construidas que surgen de situaciones con otros en el trabajo de educar. Estas generan incomodidad o malestar y desafían el pensamiento por la imposibilidad que tenemos de dar respuesta a partir de lo ya sabido. Estamos ante un problema cuando reconocemos "inconsistencias y las tomamos como signos" para elaborar interrogantes, volver sobre los modos habituales de responderlos, objetivar las relaciones en las que nos implicamos, analizar factores condicionantes, etc. Se trata de un enigma, que "nos pone en movimiento", genera deseo de aprender, de pensar con otrxs y hace posible otros modos de relación con esas situaciones (Duschatzky y Aguirre, 2015, p. 30).

El género epistolar, por ser una comunicación destinada a otrxs de quienes se espera respuesta privada o pública, escrita en un lenguaje simple y con amplio margen para relatar hechos, emociones, reflexiones, preguntas, etc., se nos presentó como una oportunidad para el intercambio pedagógico sobre situaciones escolares y preocupaciones

educativas de docentes de distintos niveles del sistema educativo y estudiantes de la materia. Así, la propuesta invitó a lxs estudiantes a una conversación abierta y flexible, sin pretensión normativa, de veracidad y de cierre o agotamiento del tratamiento de los asuntos en los que se hizo foco. Podemos, decir, como sostiene Ana Maria Araujo de Freire (2018) que "leer las cartas y analizarlas bajo la perspectiva de su incompletitud" (p. 13) nos invita a pensarlas como gesto de comunicación inacabado y al mismo tiempo en contexto, es decir, una reflexión compartida que da cuenta de una *experiencia pedagógica en proceso,* en el sentido que lo plantea Paulo Freire en sus *Cartas a Guinea Bissau* (1986), es decir, una comunicación que no aspira a conclusiones finales ni la rigurosidad del informe.

De la mano de este autor, hemos aprendido que las cartas pedagógicas invitan un diálogo abierto con otrxs, una "apertura necesaria" (Sousa de Freitas, 2015), en clave de sistemática "exigencia epistemológica para una vivencia socialmente comprometida, y cuya reflexión, compartida colectivamente, genera autorías múltiples" (p. 35). Así, se trata de una lectura y una escritura que se deja afectar por esos decires que nos son destinados y por la expectativa del intercambio genuino, sostenido en el reconocimiento y mutuo respeto y, por lo tanto, de una experiencia connotada afectivamente, humana y comprometida política y pedagógicamente con los devenires de la educación (Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

El diálogo que hemos invitado a construir a partir de cartas pedagógicas es esencialmente intergeneracional. Por un lado, promovió la recuperación de voces de nuestro presente, en las preocupaciones de docentes y estudiantes y por otro, la del legado de pedagogxs cuya experiencia y obra se inscribe en diferentes marcos temporales y contextos sociales. Así, supuso la necesidad de sopesar diferentes cuestiones y tomar decisiones diversas respecto del modo en que unas voces podían venir a colación de otras para abrir sentidos sobre esas preocupaciones, inscribirlas en una historia de preguntas del campo pedagógico, instalar la duda sobre algunas certezas, arrojar luz sobre alternativas posibles, etc. La importancia de poner entre paréntesis la idea de que se conoce con precisión a ese otrx educadxr o estudiante a quien se escribe y de que es posible una interpretación transparente sobre lo que comenta, exigió el reconocimiento de ciertos límites respecto de

lo que es posible decir y la búsqueda de un estilo comprensivo, habilitante y no por ello tensado hacia el consentimiento o esquivo de la necesidad del planteamiento del disenso. Todas estas operaciones, reflexivas y políticas, son las que, a nuestro entender, abren camino al proceso de transmisión, de apropiación crítica del legado pedagógico y de relegitimación situada del valor, para nuestro presente, de las obras pedagógicas que formaron parte de nuestra selección.

En el apartado que sigue, describimos el dispositivo de evaluación, que consideró también la modificación de las temporalidades del estudio y del cursado en contexto de pandemia. Este imaginó y dispuso recorridos heterogéneos e intercambios diversos entre estudiantes y docentes mediados por las pantallas y con la escritura como forma de registro, como manera de encontrarse con las problemáticas servidas para el análisis, como manera de construir un posicionamiento educativo en futures pedagogxs.

El dispositivo didáctico para la escritura de cartas pedagógicas

Queremos poner en común el trabajo de acompañamiento virtual para el recorrido de cursado de la materia "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas". En particular, desarrollar las decisiones que tomamos en relación con la evaluación, y compartir algunas consideraciones sobre la propuesta de producción de cartas pedagógicas por parte de lxs estudiantes.

El trabajo en torno a la escritura de cartas comienza desde la primera clase del desarrollo de la materia. En la presentación, explicitamos la intención de construir un diálogo con las preocupaciones pedagógicas de nuestro tiempo, a partir del encuentro mediado por el aula virtual y de las clases sincrónicas.

El puntapié inicial de las actividades de proceso fue la presentación de las cartas de docentes de distintos niveles del sistema educativo, enviadas a lxs estudiantes de la materia, cartas donde compartían sus preocupaciones pedagógicas en contexto de pandemia. A partir de allí se propuso una forma de trabajo que se estructuraba en dos instancias complementarias: actividades de proceso no obligatorias, (cuatro), donde se proponía el avance paulatino en la producción de

textos, referencias, reflexiones, notas, registros personales sobre preocupaciones pedagógicas, que posteriormente podían formar parte de las cartas a entregar en las instancias evaluativas obligatorias. Y actividades de integración evaluativas obligatorias (dos), en las que se propuso el análisis, escritura y la entrega de cartas.

Las actividades de proceso, no obligatorias, invitaban a lxs estudiantes a leer de nuevo las cartas enviadas por lxs docentes del sistema, y registrar, en forma escrita, en un *Padlet* colaborativo sus preocupaciones pedagógicas. El sentido de estas actividades de producción fue que permitían un ejercicio de escritura progresiva, con la elaboración de pequeños fragmentos en relación con las lecturas de la bibliografía, referencias de lectura de las cartas, preocupaciones que atraviesan su mirada como pedagogxs en formación, y que fueron retomadas en la instancia evaluativa integradora.

El proceso de acompañamiento fue planificado, a partir del trabajo en tutorías, con los avances de escritura. En los encuentros sincrónicos, se recuperaban los fragmentos de la escritura de textos que las actividades de procesos invitaban a redactar. En estos encuentros también se orientó a lxs estudiantes en las lecturas de experiencias pedagógicas que nos permitieran pensar algunas de las dimensiones de análisis, focos posibles de la mirada y en el abordaje de las preocupaciones pedagógicas. El objetivo de estos trabajos era generar producciones breves, escritas, donde poder interpretar y vincular el legado con las preocupaciones pedagógicas.

Lo que nos interesa compartir es cómo ese diálogo entre escritura fragmentada, lecturas en proceso e intercambios fue configurando una palabra propia, pero de *autorías múltiples,* que nutría el contenido de las cartas que presentaron como escritos para las instancias evaluativas.

La primera instancia integradora, la escritura de las primeras cartas, constaba de dos momentos. En el primero, propusimos un trabajo creativo de escritura de una carta a compañerxs, de alguna manera iniciando una conversación a partir de las preocupaciones planteadas en el *Padlet* colaborativo, que pusiera en común la narrativa de una escena donde esas preocupaciones se advirtiesen y que pudiera recuperar focos de análisis planteados en el programa y en las clases y tutorías. En un segundo momento, se trabajaba en la lectura y análisis de un grupo de las cartas escritas en el primer momento y que fueron seleccionadas

por lxs docentes de la cátedra. Se elegían problemáticas y preocupaciones planteadas en una o varias de las cartas y se procedía a la escritura de una segunda carta en respuesta, abordando analíticamente las preocupaciones pedagógicas con aportes del legado pedagógico.

El trabajo metodológico de acompañamiento del proceso de escritura de la primera carta se apoyaba en orientaciones que invitaban a recuperar una escena, analizarla, identificar dimensiones, identificar las alteraciones del contexto actual y preocupaciones al respecto. Se propuso la escritura de una carta donde se narrara lo que les preocupaba, desde su mirada, posicionada: ya fuera como estudiantes, como docentes o como testigos de proceso.

También se orientó la lectura y análisis de la carta de lxs compañerxs, a reconocer las distintas preocupaciones expresadas por las cartas, e identificar las dimensiones, alteraciones y tensiones en que dichas preocupaciones se expresan.

Y, por último, orientaciones para la escritura de la segunda carta, que en definitiva era el escrito que terminaría siendo evaluado, donde recuperarían las relaciones intuitivas entre las preocupaciones identificadas, las alteraciones y tensiones, y las referencias del legado pedagógico analizado en la materia. Recomendábamos recuperar el legado pedagógico en clave de "lo que tiene para decirnos sobre estas preocupaciones" e imaginar diálogos posibles en este presente.

En la segunda instancia evaluativa integradora, al final del desarrollo de los ejes planteados en el programa de la materia, les solicitamos que escribieran una tercera carta analítica y reflexiva, donde abordaran el legado pedagógico como herramienta para inscribir las preocupaciones en el campo pedagógico y dialogar, repensar, resignificar, comprender alternativas en relación con las preocupaciones compartidas y posicionarse respecto del recorrido de trabajo en la materia. El proceso y las orientaciones para esta instancia de trabajo ya fueron explicitados, la novedad aquí es la incorporación de una dimensión de análisis referido al propio recorrido formativo en la materia.

Conclusiones

La escritura de cartas como una opción de trabajo con el legado pedagógico habilitó a una palabra creativa y en proceso, a buscar las tonalidades de la propia mirada frente a problemas identificados como comunes. El ejercicio abrió la posibilidad de encontrarse con un discurso pedagógico en construcción. De alguna manera, como sostiene Carlino (2006) construir, con esta propuesta, el pasaje de las escrituras privadas a la escritura pública, porque "permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario" (p. 10) y proponer en el encuentro con la palabra del otro una referencia en construcción.

Esa construcción, ese discurso pedagógico que se entrama entre cartas, entre palabras que son visitadas y retomadas en el cursado, se expresan también como una polifonía, como un texto de múltiples registros y voces que se van articulando. Hay aquí una apuesta a una escritura que no se encuentre limitada por un formato académico que *a priori* exige determinados cánones para su puesta en circulación y que, especialmente, invita a apropiarse de la reflexividad y el diálogo como quehaceres propios de pedagogxs.

Referencias bibliográficas

Araujo Freire, A. M. (2018). Presentación. En P. Freire. *Pedagogía de la Indignación* (pp. 2-18). Siglo XXI Editores.

Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc/perfiles.

Carli, S. (2015). La formación cultural en la Argentina contemporánea, entre la memoria y la imaginación. En: B. Alejandra, J. Abratte, A. Carranza y M. Sosa (comps.). *Pedagogía de la formación La experiencia de la carrera de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 103-116). Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Serie Documentos de Trabajo Escuela de Educación. Documento de Trabajo Nº 19. Universidad de San Andrés.

Streck, D. R., Rendín, E. y Zitkoski, J. J. (orgs.) (2015). *Diccionario. Paulo Freire*. Traducción al castellano de P. H. Guadiño. CEAAL.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2015). *Des-Armando escuelas*. Editorial Paidós.

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En: Larrosa, J. (ed.). *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Editorial Miño y Dávila.

Freire, P. (1986). *Cartas a Guinea Bissau*. Siglo XXI Editores.

Meirieu, P. (2005). *En la escuela hoy*. Ediciones Octaedro.

Sosa, M. (2015). Legados pedagógicos y experiencias de formación. En B. Alejandra, J. Abratte, A. Carranza y Sosa, M. (comps.). *Pedagogía de la formación La experiencia de la carrera de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba* (pp. 253-266). Universidad Nacional de Córdoba.

Sousa de Freitas, A. L. (2015). Prefacio. Pedagogía de los sueños posibles. El arte de volver posible lo imposible. En P. Freire *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 35-43). Siglo XXI Editores.

Prácticas lúdicas como elemento tecno-pedagógico para pensar futuros escenarios educativos

Marcelo Augusto Salica
Universidad Nacional del Comahue
profchelofca@mail.com

Marcelo Araoz
Universidad Nacional del Comahue
marcelo.araoz@fain.uncoma.edu.ar

Introducción

En múltiples dispositivos de formación docente en ejercicio, surgen preocupaciones vinculadas a las metodologías utilizadas que se caracterizan por el carácter lúdico que guardan. Es decir, la preocupación que denuncian tiene que ver con la idea superficial que se llevan los estudiantes al finalizar la actividad educativa, quienes sintetizan la experiencia como algo divertido, en donde el conocimiento pareciera ausente en dicha práctica (Sarlé et al., 2008). Tal es el caso de las prácticas experimentales de Ciencias naturales donde los estudiantes esperan con entusiasmo poder realizarlas dado que parten de la idea de que son experiencias escolares divertidas. Esta realidad denuncia dos cuestiones: por un lado, se encuentra el intento frustrado de los docentes por sacar del escenario educativo el carácter lúdico de la experiencia escolar, con todo lo que esto puede representar como oportunidad de aprendizaje, en el caso de que se gestione adecuadamente, por otra parte, se intenta invisibilizar aquello que resulta intrínseco en las prácticas socioculturales de la humanidad y que constituye uno de los métodos de aprendizaje más eficaces (Revuelta Domínguez y Guerra Antequera, 2012). Desconocer o negar este tipo de prácticas en los estudiantes de los diferentes niveles educativos, implica negar

como docentes una de las formas más primitivas que tenemos las personas de aprender ya que el juego es un potente ingrediente para el desarrollo físico, psíquico y cognitivo (Giráldez et al., 2009). Es allí, justamente, donde se debe poner la atención para reforzar los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes del siglo XXI e impulsar la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el sistema educativo, así como la enseñanza de las disciplinas. Es decir, generar una cultura docente sensible a los cambios culturales actuales para promover nuevos escenarios educativos y entornos integrados de aprendizajes (aulas híbridas y bimodalidad). Dentro de estos interrogantes, las prácticas lúdicas poseen ciertas significaciones que no escapan a las connotaciones sociales como es la perspectiva de género, que de acuerdo con Calabrese et al. (2021), constituye una situación que trasciende a toda época y que deben ser visibilizadas por los docentes.

En la actualidad las prácticas lúdicas son totalmente diferentes a las de unos veinte o treinta años atrás. La forma de jugar se ha vuelto altamente abstracta y multifuncional, sostenida por tecnologías portátiles tales como los *smartphones* y *tablets*, ordenadores o videoconsolas, entre otras. El juego es una actividad cargada de significación social (Brougère, 2013) y en el ámbito educativo debe ser puesta en discusión, así como abordarla como objeto de estudio. Algunos relevamientos ponen en tensión las oportunidades de las prácticas lúdicas para la enseñanza de determinadas áreas de conocimiento, tales como el trabajo de Araoz y Olguín (2021), quienes dan cuenta de la sistematización realizada del efecto positivo que ofrece la enseñanza de las Ciencias mediante prácticas lúdicas. En el caso particular de los videojuegos, pueden ser redimensionados como elementos tecnopedagógicos (Charsky, 2010), dado que promueven una diversidad de competencias en los adolescentes, así como las competencias transmedia. Esta última es identificada por Scolari (2018), como “un conjunto de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales” (p. 8). En este sentido, las tecnologías digitales promueven el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes, como la gestión del aprendizaje en entornos lúdicos (Salica y Abad, 2020).

Incluir el componente lúdico, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de los juegos convencionales caracterizados por las actividades que se realizan en soporte analógico, diferentes al de los videojuegos que requieren *gadgets* electrónicos, puede resultar un desafío para los docentes de los diferentes niveles educativos y áreas de conocimientos. Dichas prácticas son experiencias cotidianas y recurrentes para muchos estudiantes, y ofrecen pistas para que los diferentes actores del sistema educativo realicen el giro necesario para potenciar las prácticas de enseñanza mediada por las TIC.

Objetivo

Describir y comparar las prácticas lúdicas de los estudiantes y docentes de los diferentes niveles del sistema educativo de la provincia del Neuquén.

Método

El estudio consistió en una investigación cuantitativa de tipo descriptivo-interpretativo para analizar y comparar las prácticas lúdicas que realizan los estudiantes y docentes de diferentes niveles de formación educativa (primaria, secundaria y terciaria) de la provincia del Neuquén (Argentina). Dado que el estudio se realiza en el marco de un dispositivo de formación docente en ejercicio, con intervención en el aula, la misma se fundamenta en la metodología de la investigación–formación–acción. Dicho método de investigación social tiene como propósito comprender, reflexionar e intervenir en una situación socioeducativa particular, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, se concibe como una forma de indagación autorreflexiva realizada para quienes participan (Elliot, 2000; Cabrera Morgan, 2017). Tal investigación implica una visión dialéctica entre la investigación y la acción (Carr y Kemmis, 1988).

Para la indagación se utilizó el cuestionario disponible en la Tabla I. Este fue aplicado por los docentes participantes, con dos objetivos. El primero consiste en indagar las prácticas lúdicas de los participantes del dispositivo de formación y las que realizan sus estudiantes, de modo que los docentes deben saber usar el instrumento y orientar

adecuadamente a sus estudiantes al momento de aplicarlo. Para obtener los datos se utilizó la tecnología de *Google* mediante el uso de la aplicación de *Google Drive* para la realización de formularios. Para el caso de los docentes participantes, completaron el formulario de manera asincrónica como actividad para explorar sus prácticas lúdicas y socializadas en el dispositivo de formación.

La cultura *gamer* y yo Si tienes un apodo o avatar, identifícate con el nombre del mismo: 1. Edad: 2. Nivel educativo: 3. ¿Cuál es el sexo registrado al nacer?: Mujer/Femenino; Varón/Masculino; X/Ninguna de las anteriores. 4.a ¿Juegas a los videojuegos? Marca una opción: Si / No 4.b ¿Cuál?: 5.a ¿Tienes algún juego recreativo preferido? Marca una opción: Si / No 5.b ¿Cuál?: Completa las siguientes preguntas, solo en el caso de que hayas respondido "SI" en alguna de las preguntas anteriores. 6. ¿Qué es lo que más aprendiste con los juegos recreativos/videojuegos?, responde en una sola frase. 7. Si pudieras aplicar algún conocimiento de los juegos o videojuegos a tus clases de ciencias para fortalecer tu aprendizaje, ¿qué te gustaría poder hacer?

TABLA I. Cuestionario de indagación para docentes y estudiantes.

En el caso de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, respondieron accediendo al cuestionario con diferentes formatos de aplicación, diseñados y puestos a disposición para que cada docente participante pudiera aplicarlo en función de su realidad socioeducativa. Las opciones de acceso al cuestionario fueron en formato digital (acceso al enlace por código QR, vía correo electrónico o red social) o mediante la resolución en papel y lápiz. El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa informático *SPSS*®, con estadísticas descriptivas, técnicas de frecuencias simples no paramétricas y

Chi-cuadrado. En el caso de los datos cualitativos obtenidos por las respuestas a las preguntas 6 y 7, estas fueron cuantificadas para su posterior análisis estadístico. La categorización de los datos de textos se procesó mediante una matriz de datos utilizando categorías predefinidas de nivel superior o temas que capturan las ideas clave. Las categorías predefinidas se fundamentan y toman como base los resultados obtenidos por Revuelta Domínguez y Guerra Antequera (2012), Scolari (2018), Salica y Abad, (2020).

Resultados

Como el objetivo del estudio consiste en describir y comparar las respuestas obtenidas por los docentes y sus estudiantes, para lograrlo se buscó aproximar la lógica entre investigador y sujetos investigados. Esto permite hacer emerger las ideas entre estos y de ese modo profundizar la comprensión de los docentes participantes de su problema, desde una actitud exploratoria de cara a cualesquiera de las ideas conceptuales que el profesorado pueda mantener (Elliott, 2005). Con base a esta lógica, se presentan los resultados obtenidos.

Prácticas lúdicas de los docentes en ejercicio

Los participantes se componen de la siguiente manera, de un total de cuarenta y ocho docentes de Ciencias sociales (50%) y Ciencias naturales (50%) con edad media de 33,31 años (Desv. Tip.: 7,30), el 22,9% son hombres (H = 11) y el 77,1% son mujeres (M = 37). De estos, dieciséis se desempeñan en el nivel primario (33,3%), veinte en la educación secundaria (41,7%) y doce en el nivel terciario (25%).

En relación con las respuestas de las preguntas 4.a y 5.a del cuestionario, el análisis expone las diferencias en los tipos de prácticas que realizan los docentes participantes. Se encuentra que sus prácticas lúdicas se basan en el uso de los juegos convencionales, con un 58,3% respecto de las prácticas con juegos digitales (37,5%).

Respecto de las diferencias en el tipo de prácticas según el género, mediante la prueba de Chi-cuadrado se determinó que no existen diferencias entre estas variables: videojuego y género (p-valor = 0,470, gl. = 2) y, juegos convencionales y género (p-valor = 0,472, gl. = 2).

Quienes practican juegos convencionales mencionan quince tipos diferentes, que incluyen juegos de mesa, deportes y actividades físicas recreativas. En el caso de quienes utilizan videojuegos, mencionan treinta y tres tipos diferentes, que implican el uso de consolas, computadoras y *smartphones*.

Prácticas lúdicas de los estudiantes

El grupo de estudiantes presenta las siguientes características, de un total de ciento treinta y cuatro estudiantes, cuyo intervalo de edad se encuentra entre los 8 y 26 años (edad media 14,73 años, Desv. Tip.: 3,62). El 57,5% son hombres (H = 77) y el 42,5% son mujeres (M = 57). De estos, cincuenta y dos son del nivel primario (38,8%), cincuenta y siete de la educación secundaria (42,5%) y veinticinco del nivel terciario (18,7%).

Respecto de las respuestas a las preguntas 4.a y 5.a del cuestionario, el análisis expone las semejanzas en los tipos de prácticas lúdicas que realizan los estudiantes, encuestados por sus docentes. Se encuentra que dichas prácticas presentan un carácter mixto constituido por juegos convencionales (73,9%) y videojuegos (85,1%) con un bajo porcentaje de estudiantes que no practican algún tipo de juegos: 26,1% y 14,9% respectivamente.

En el análisis de las diferencias en el tipo de prácticas según el género, mediante la prueba de Chi-cuadrado se obtuvieron dos resultados diferentes. Entre las variables videojuego y género (p-valor = 0,001, gl. = 1) se encuentran diferencias estadísticamente significativas donde el género que más prácticas realiza corresponde a los hombres (H = 72; M = 42). Sin embargo, entre las variables juegos convencionales y género (p-valor = 0,453; gl. = 1) no se encuentran diferencias estadísticamente significativas (H = 55; M = 44). Quienes practican juegos convencionales mencionan veintidós tipos diferentes, que incluyen diecisiete juegos de mesa y doce deportes y/o actividades físicas. En el caso de quienes utilizan videojuegos, hacen referencia a cincuenta juegos que implican el uso de dispositivos portátiles, consolas y/o computadoras *gamer*.

Contraste de prácticas por medio de competencias

El análisis de las diferentes prácticas lúdicas realizadas por los estudiantes encuestados y docentes participantes posibilitó generar una matriz de datos que contiene la lista de habilidades y capacidades que promueven los juegos convencionales y videojuegos. Estas fueron identificadas en categorías, vinculadas a las competencias que originan los entornos lúdicos informales. A su vez, la matriz agrupa cuatro dimensiones vinculadas a los escenarios lúdicos no formales (aprendizaje) y formales (enseñanza), identificadas de la siguiente forma: ALE: aprendizaje lúdico del estudiante, ALD: aprendizaje lúdico del docente, ELEE: escenario lúdico educativo del estudiante, ELED: escenario lúdico educativo del docente. Las dos primeras se refieren al entorno de aprendizaje lúdico autogestionado por estudiantes y docentes de manera personal. En el caso de las siglas EELE y EELD, se remiten a los escenarios educativos con características lúdicas que surgen como resultado del proceso de prospección. Es decir, emergen de la reflexión sobre las experiencias personales de aprendizajes lúdicos que permiten pensar hipótesis o escenarios futuros de enseñanza.

De esta manera, la matriz de categorías y dimensiones disponible en la Figura 1, admite comparar los porcentajes de barras agrupadas. Cada una de estas, se refiere a una de las categorías de competencias que integra las cuatro dimensiones. En función de esto, se puede inferir e identificar puntos disímiles y coincidentes que se encuentran más próximas o distantes entre cada escenario lúdico del proceso que caracteriza las prácticas lúdicas de estudiantes y docentes.

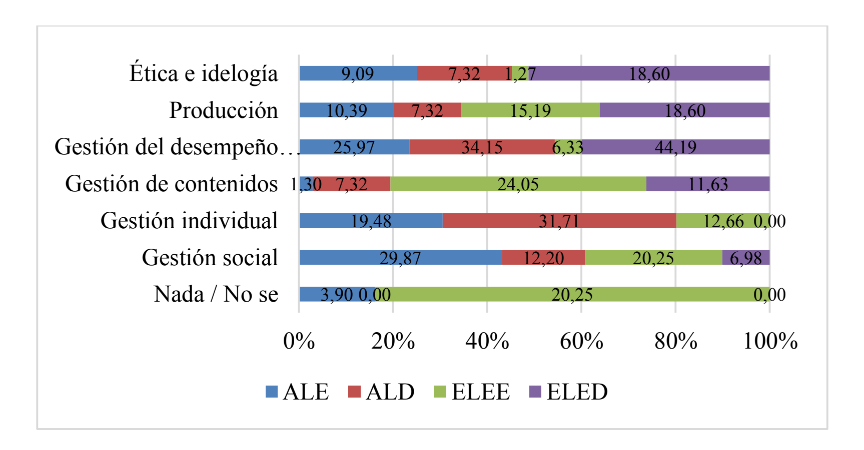


FIGURA 1. Comparación de las competencias en entornos lúdicos entre docentes y estudiantes

En las categorías ética e ideología, producción y gestión del desempeño o performance, aparece con mayor demanda para su desarrollo en el ELED. Respecto de la gestión de contenidos surge con mayor potencialidad de desarrollo en el ELEE. Esto resulta interesante dado que los estudiantes encuentran factible la articulación entre conocimiento disciplinar y escenarios lúdicos. La categoría gestión individual se encuentra mayormente identificada en los ALD, por sobre el ALE, pero aun así ambos son relevantes. La última categoría vinculada a la gestión social revela el principal motor que constituye para los estudiantes las prácticas lúdicas, es decir, la capacidad de socializar. Sin embargo, se encuentra que en los docentes esta competencia no se encuentra entre sus principales preocupaciones a desarrollar en los escenarios educativos formales. La categoría nada/no sé, da cuenta de un porcentaje de estudiantes y docentes que no identifican las prácticas lúdicas como posibles escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Discusión y conclusiones

El estudio revela que tanto docentes como estudiantes comparten significados vinculados con el juego, pudiendo ser estos de tipo convencional o digital, que se dan en contextos formales y no formales. Esto da cuenta de que las prácticas lúdicas tienen un sentido particular para las partes implicadas, pero que, sin interrogarse sobre ello, coexisten como si se observara desde *un afuera*, es decir, constituyen terrenos desconocidos que llevan a equivocar el eje de la discusión acerca de las prácticas lúdicas en los escenarios educativos. En este punto subyace la posibilidad de pensar en la integración de las TIC, que de acuerdo con Revuelta Domínguez y Guerra Antequera (2012), y Scolari (2018), los videojuegos promueven competencias que posibilitan generar espacios de enseñanza y aprendizaje disruptivos, aprovechando las competencias adquiridas por los estudiantes que hacen uso de herramientas que están presentes en casi todos los hogares.

Las competencias identificadas tienen un componente central que se corresponde con la capacidad de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven las actividades lúdicas. Dependiendo de la dimensión, la organización de las diferentes categorías se focaliza principalmente en la gestión de los propios procesos lo que se constituye en los aspectos más esperados y deseados por docentes y estudiantes. De esta manera, se encuentra que las competencias son amplias y focalizan en aspectos que van de lo social a lo individual, desde la capacidad de producción a la ética y/o ideología, así como desde lo cognitivo a las estéticas y pragmáticas (Scolari, 2018; Salica y Abad, 2020). Esto incluye identificar y reconocer el impacto que tiene la producción de contenido con perspectiva de género, de modo que se pueda ampliar las experiencias lúdicas a los estudiantes (Calabrese et al., 2021).

Los resultados del presente estudio permiten visibilizar prácticas lúdicas que promueven determinadas competencias y que necesitan ser visibilizadas para que los docentes puedan generar nuevos vínculos y cruces pedagógicos y didácticos con sus estudiantes. De esta manera, las experiencias lúdicas de los docentes y estudiantes se diferencian y admiten pensar posibles relaciones, generando oportunidades para transformar y promover nuevos escenarios educativos y entornos integrados de aprendizajes, pero fundamentalmente para aportar.

De acuerdo con Brougère (2013), el juego como actividad se encuentra cargada de significaciones sociales que deben ser puestas en tensión en el ámbito educativo y para esto, los docentes deben poder mapear los sentidos que sus estudiantes construyen por medio de los juegos. Esto incluye promover procesos de indagación retrospectiva de parte de los mismos docentes participantes acerca de las prácticas lúdicas que ellos mismos realizan, y de allí poder tomar conciencia para pensar nuevos escenarios educativos mediados por las TIC. Estas representan herramientas muy importantes para comprender los modos de aprender y principalmente, para resignificar a los estudiantes como productores de culturas, dado que como se menciona en la introducción del presente trabajo, los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo no siempre son comprendidos por sus docentes.

La consideración de variantes hipotéticas promovida por las prácticas lúdicas identificadas en los participantes permite aprender de la experiencia y de ese modo prepararse para el futuro. De esta manera, la metodología de investigación–formación–acción dio lugar a que los docentes puedan reflexionar y comprender dichas prácticas, redimensionando el eje de la discusión como elemento tecno-pedagógico (Charsky, 2010) y con perspectiva de género para el desarrollo de nuevos escenarios educativos mediado por las TIC.

Financiamiento

Los resultados de esta investigación forman parte del proyecto denominado “Enseñanza de la Física y Química mediante el uso de experiencias lúdicas” (PIN 04/I263, 2022), de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Comahue.

Agradecimiento

Se agradece la participación de los docentes en el trayecto de formación denominado “Metacognición, cultura gamer y razonamiento analógico: posibles articulaciones para la evaluación”, realizado desde la Dirección General de Formación Docente de la provincia del Neuquén.

Referencias bibliográficas

Araoz, M. y Olguín, V. (2021). Una revisión sistemática sobre las experiencias lúdicas para la enseñanza de Física y Química en la escuela media. *Revista Enseñanza de la Física*, *33*(3), 39-49.

Brougère, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. En *Lúdicamente*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140708035759/3190-17226-1-PB.pdf.

Cabrera Morgan, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, *26*(51), 137-157. https://doi.org/10.18800/educacion.201702.007

Calabrese, L., Cetratelli, C., Orellana, A. y Quirno Costa, S. (2021). Género y videojuegos: cultura gamer en foco. *Quaderns d'animació i educació social*, 33. http://quadernsanimacio.net

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Charsky, D. (2010). From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics. *Games and Culture, 5*(2),177-198.

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.

Giráldez, A., Alsina P., Díaz, M. y Ibarretxe, G. (2009). *El aprendizaje creativo*. Graó.

Revuelta Domínguez, F. I. y Guerra Antequera, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *RED, Revista de Educación a Distancia. 33*. http://www.um.es/ead/red/33

Salica, M. A. y Abad, A. M. (2020). Habilidades y actitudes para la comprensión de la ciencia y la tecnología en estudiantes de Física de la educación secundaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *11*(21), 33-51.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia, en la nueva ecología de los medios*. Universitat Pompeu Fabra.

Sarlé, P., Renata Rosemberg, C., Garrido, R. M. y Rodríguez Sáenz, I. (2008). *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos.* Novedades Educativas.

El desafío de acompañar y orientar a docentes en un proceso de formación en EaD

Daniela Beatriz Solivellas
Universidad Nacional de Río Cuarto
dsolivellas@ac.unrc.edu.ar

Jimena Vanina Clerici
Universidad Nacional de Río Cuarto
jclerici@hum.unrc.edu.ar

Introducción

La *Diplomatura superior en diseño e implementación de propuestas pedagógicas a distancia en la universidad* es una propuesta de formación docente que comenzó a concebirse y diseñarse durante el año 2019, luego de la aprobación formal del SIED de nuestra universidad, y cuyo proceso de elaboración fue atravesado por el inicio de la pandemia. El diseño de esta propuesta de formación fue impulsado y coordinado por la Secretaría académica de la UNRC, y es fruto del trabajo colaborativo y del consenso de diferentes actores institucionales. En su desarrollo participaron el Área de coordinación de educación a distancia y tecnología educativa dependiente de la mencionada secretaría, y el Consejo asesor de tecnología educativa y educación a distancia, conformado por representantes de las cinco facultades que posee nuestra universidad, cuya coordinación está a cargo de la Secretaría académica.

La implementación de la diplomatura, por cuestiones operativas y organizativas, tiene su anclaje institucional en la Facultad de Ciencias Económicas de la universidad, facultad que ha sido pionera en el desarrollo de carreras de grado en modalidad de EaD. La primera cohorte de la diplomatura estuvo destinada exclusivamente a docentes de las diferentes facultades de la UNRC, fue de carácter gratuito

para los cursantes, y rápidamente cubrió el cupo máximo de cincuenta inscriptos. El grupo es bastante heterogéneo, en su mayor parte son docentes que trabajan en la universidad con cargos de Ayudantes de primera, Jefes de trabajo práctico, o colaboradores/becarios con dedicaciones simple o semi-exclusiva, siendo bajo el número de docentes cursantes con cargos de Profesor responsable de materia, o con dedicaciones exclusiva. La mayor parte de los inscriptos proviene de facultades con carreras de carácter más práctico y experimental como Ciencias Exactas, Agronomía y Veterinaria, Ingeniería, y reducido el número de participantes de las facultades de Ciencias Humanas y Económicas. Se dio inició al cursado de la diplomatura en agosto del 2021, y los diagnósticos iniciales pusieron en evidencia que para casi la totalidad de los cursantes esta era su primera experiencia como estudiantes en una propuesta bajo modalidad de EaD.

El trayecto de formación que ofrece esta diplomatura está conformado por espacios curriculares que abordan los componentes principales que se ponen en juego al elaborar una propuesta educativa con características de la modalidad a distancia, considerando aspectos pedagógicos, didácticos, comunicacionales y tecnológicos. Los núcleos temáticos incluyen desde una caracterización de la modalidad de educación a distancia, en el contexto de la educación superior y sus marcos regulatorios, el aprendizaje focalizado en el estudiante a distancia, características y estrategias, la enseñanza abordada desde el docente/tutor, roles, estrategias didácticas, de interacción y comunicación, los contenidos, focalizado en los materiales didácticos en sus diferentes estructuras y lenguajes hasta los modelos de evaluación en propuestas de educación a distancia. Ese trayecto se sintetiza e integra en la elaboración de un proyecto de enseñanza bajo modalidad de EaD, que los participantes construyen de manera iterativa e incremental, en el marco del módulo transversal de integración durante toda la cursada, y que es parte del trabajo final de la diplomatura.

La diplomatura se desarrolla en modalidad de EaD respondiendo al propósito de que se pueda aprender el contenido de estudio bajo la misma modalidad y metodología que se quiere enseñar, de manera tal que la experiencia de cursado se constituya en un ejemplo, en un insumo para el análisis y la reflexión. La diplomatura tiene una carga horaria total de 230 horas que se distribuyen de la siguiente manera:

cinco cursos de desarrollo secuencial a lo largo de seis semanas aproximadamente cada uno, un módulo transversal de integración que se desarrolla en paralelo a los cursos y a lo largo de toda la diplomatura, y un porcentaje de horas destinado al final de la cursada para completar el trabajo final. A continuación, presentamos de manera esquemática la estructura curricular de la diplomatura con el detalle de los cursos, la distribución de las horas, y los periodos de desarrollo.

<table>
<tr><td>Curso 1: La Educación a Distancia en la Universidad y Democratización de la Formación. Contextos, normativas, sujetos. De agosto a octubre de 2021. 30 hs.</td><td rowspan="5">Módulo transversal de Integración. De agosto a diciembre de 2021.y de narzo a septiembre de 2022. 50 hs.</td></tr>
<tr><td>Curso 2: El estudiante en la virtualidad: competencias y estrategias para el aprendizaje. De octubre a diciembre de 2021. 30 hs.</td></tr>
<tr><td>Curso 3: Los roles de los docentes en la virtualidad. Modelos pedagógico-didácticos y comunicacionales. De marzo a abril de 2022. 30 hs.</td></tr>
<tr><td>Curso 4: Los materiales educativos en propuestas de educación a distancia. De mayo a junio de 2022. 30 hs.</td></tr>
<tr><td>Curso 5: Enfoques y estrategias de evaluación en la virtualidad. Definiciones y criterios. De julio a agosto de 2022. 30 hs.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trabajo final integrador. Periodo de presentación de septiembre a diciembre de 2022</td></tr>
</table>

TABLA I Estructura curricular de la diplomatura

Al momento de escribir este trabajo, el desarrollo de la diplomatura se encuentra avanzado; se está terminando de desarrollar el curso cuatro, y en el marco del módulo transversal de integración, los cursantes

ya han desarrollado dos entregas de avances del diseño de sus propuestas de enseñanza en modalidad EaD, y se encuentran trabajando en la tercera entrega. A continuación, se presenta con más detalle la experiencia del desarrollo del Módulo transversal de integración.

Descripción de la propuesta de enseñanza

El módulo transversal de integración, tal como su denominación lo indica, se fundamenta en la necesidad de dar acompañamiento a, y seguimiento de, los estudiantes durante todo el cursado de la diplomatura, en procesos que faciliten la relación teoría-práctica y la integración de los contenidos que se van abordando desde una perspectiva interdisciplinaria que ponga en juego aspectos pedagógicos, tecnológicos, comunicacionales y propios del campo disciplinar del cursante. Se trata de un espacio curricular que propone comenzar a diseñar desde el inicio de la diplomatura un proyecto de EaD. En ese sentido, son propósitos generales de este módulo: 1) ofrecer orientaciones y acompañar a los estudiantes en los procesos de recuperación e integración de los contenidos trabajados en los distintos cursos de la diplomatura para la elaboración de un proyecto de EaD, constituyéndose en una parte central del trabajo final integrador; 2) aportar elementos que potencien la escritura en el proceso de diseño e implementación de proyectos educativos; 3) brindar elementos que ayuden a comprender lo que implica el desarrollo de un proyecto de EaD y su evaluación.

Es por ello que concebimos la propuesta pedagógica del módulo desde el acompañamiento a los procesos de escritura a lo largo del desarrollo de la diplomatura comenzando el trabajo final desde el inicio del recorrido, abordando, de esta manera, una de las principales dificultades de las carreras de posgrado que se relaciona con las problemáticas de la escritura (Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereiray Silvestri, 2004). La producción final de este módulo implica la elaboración de una propuesta pedagógica para implementar en la modalidad de EaD, y que se realiza a través de un trabajo de escritura incremental, progresiva y recursiva, que permite de manera paulatina y acompañada ir explicitando el diseño de esa propuesta con el formato de proyecto.

El módulo se realiza, en paralelo a los cinco cursos, a través de *hojas de ruta* que complementan y proponen recuperar lo trabajado en cada uno de ellos. Las hojas de ruta obran como guías didácticas elaboradas por el equipo docente para promover el aprendizaje de los estudiantes (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2010; García Aretio, 2014). Particularmente en este módulo, la hoja de ruta se trata de un material educativo en el que se plasma lo diseñado en la planificación docente del espacio curricular, y permite establecer acuerdos con los estudiantes respecto de: lo que se les ofrece, lo que se espera de ellos, lo que se entiende como más relevante, los recursos o facilitaciones que se les brindan, las orientaciones y ayuda que se les garantizan, las actividades de aprendizaje que se les proponen, la dedicación que se sugiere como tiempo medio para realizar las diferentes actividades, los espacios para el encuentro e intercambios sincrónicos y asincrónicos, y las producciones esperables como resultados de esas actividades.

El módulo se desarrolla, preponderantemente, a través de actividades asincrónicas que implican la lectura de materiales, la revisión de videos, la participación e intercambios a través de foros y muros interactivos, y, principalmente, el diseño de una propuesta pedagógica para desarrollar bajo la modalidad de EaD a través de un proceso de escritura recursiva. En menor medida, se desarrollan encuentros sincrónicos que tienen por finalidad ofrecer: devoluciones generales sobre el proceso en términos, por ejemplo, de dificultades comunes, resolver dudas o inquietudes y orientaciones generales para avanzar en el diseño de las propuestas. En este proceso se alternan momentos de elaboración individual con espacios de reflexión compartida entre estudiantes y docentes-tutores y entre estudiantes de la diplomatura. El intercambio entre docentes-tutores y estudiantes y entre estudiantes tiene lugar en los momentos asincrónicos a través de la participación en foros o en los encuentros sincrónicos.

Como ya señalamos, la actividad principal del módulo implica la escritura de un proyecto de EaD. Cada una de las hojas de ruta que propusimos implica un avance en la estructuración de dicho proyecto. En la primera hoja de ruta, solicitamos un primer borrador describiendo el problema que se pretende abordar, las características de la población destinataria, los objetivos del proyecto y las fortalezas y debilidades y oportunidades y amenazas del mismo. En la segunda hoja de ruta, pusimos el foco en el diseño pedagógico de la propuesta y en la

explicitación de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza que se prevén para desarrollar el espacio curricular que se planifica. Para la tercera hoja de ruta solicitamos avanzar en la definición del tipo de materiales y herramientas tecnológicas que se utilizarán y en los aspectos operativos de la presentación del proyecto tales como previsión presupuestaria, recursos necesarios, formas de difusión, cupos de inscripción, cronograma. Finalmente, en la cuarta hoja de ruta, apuntamos a la evaluación de los aprendizajes y del proyecto. Desde el inicio del módulo, se habilitó un foro de consultas en el aula virtual que permite el intercambio de ideas en torno a las dudas que van surgiendo mientras trabajan en sus diseños. De este modo, se espera que se compartan inquietudes y se vayan conformando comunidades de aprendizaje y se realicen aportes a los compañeros del curso.

A lo largo del proceso, pero particularmente en las instancias de escritura, nosotras como docentes-tutoras asumimos un rol de orientadoras y acompañamos a los estudiantes en la producción, escritura y reescritura. Las sucesivas reescrituras implicaron lecturas y devoluciones de nuestra parte sobre los avances realizados. De estas devoluciones se desprenden insumos para trabajar e intercambiar en los encuentros sincrónicos. Finalmente, se sigue de lo anterior que el tipo de evaluación que proponemos es formativa, antes que de mera acreditación de los conocimientos y que se trata de una evaluación que permite también valorar la propuesta de enseñanza y realizar los ajustes necesarios.

Resta indicar que este módulo transversal de integración se desarrolla en consonancia con las políticas académicas institucionales de la UNRC, que vienen reforzando en los últimos años la necesidad de trabajar de manera transversal determinados contenidos de la formación tales como la lectura y escritura académica, la relación teoría y práctica, la articulación e integración vertical y horizontal de contenidos al interior de los diseños curricularesl la integración de tecnología en los procesos de enseñanza así como lo señalan los Lineamientos para orientar la innovación curricular de la UNRC (aprobado por Resolución Nº 297/2017 del Consejo Superior).

Algunas valoraciones de los participantes

Al finalizar cada uno de los recorridos mediados por las hojas de rutas que les proponemos realizar a los cursantes, los invitamos a completar un registro de reflexiones metacognitivas y de emociones relacionadas con la tarea a través de un formulario *web*. Ese registro les permite, y nos permite, ir revisando las formas de trabajo, detectar dificultades, obstáculos para trabajar sobre ellos, identificar potencialidades de la propuesta, y cuestiones a mejorar. A continuación, recuperamos de esos registros las voces de los participantes que explicitan algunas de las dificultades que han ido surgiendo y también algunas características de la propuesta que identifican como positivas, valiosas para sus aprendizajes.

Dificultades que se han presentado

Entre las principales dificultades que algunos cursantes han manifestado aparecen cuestiones vinculadas a la organización personal para el estudio, al manejo de los tiempos, a comprender lo que implica el estudio en modalidad de EaD, a comprender que se proponía el cursado en paralelo del módulo transversal de integración, y poder delimitar la idea de la propuesta sobre la que querían trabajar en el marco del módulo. Citamos algunas de las respuestas que los cursantes dieron cuando les preguntamos ¿qué dificultades se te presentaron y cómo las solucionaste?:

> "La falta de tiempo (...) y además no entendí en la reunión inicial que cruzábamos el Módulo y el primer curso en paralelo, y llegó un momento en el que el tiempo no me alcanzaba para cumplir con los plazos de entrega... Entonces agarré una hoja y armé una agenda con los trabajos de cada curso que debía entregar y las fechas límite de cada uno, entonces solo me enfoqué en lo primero que había en la lista" E9.

> "El inicio fue quizás lo más complejo, acostumbrarme a organizar los tiempos de lectura y análisis del material, a pesar que todo estuvo siempre muy bien explicitado en cuanto a consignas y esperables, el principal inconveniente fue la gestión del tiempo. Lo solucioné creando el hábito, la frecuencia semanal/rango horario que destinaría para las actividades" E20.

> “Una de las dificultades que se me presentó fue la falta de claridad en la propuesta que quería llevar a cabo, pero lo pude resolver a partir de una clase de consulta sincrónica” E4.

Potencialidades que han encontrado

Respecto de lo que van identificando los cursantes como positivas y valiosas de la propuesta de este módulo transversal, mencionan entre otras cuestiones vinculadas: la posibilidad de revisar y reformular sus propias concepciones, los aprendizajes de nuevos conceptos, actitudes, procedimientos, el poder explorar y apropiarse de diferentes herramientas y estrategias que les pueden servir cuando ellos desarrollen sus propuestas; el hecho de poder ir diseñando un proyecto de su interés, de a poco e integrando lo que van aprendiendo en los distintos cursos de la diplomatura, los materiales de aprendizaje con el formato de hoja de ruta que los guía en los recorridos de aprendizaje que realizan de manera autónoma. Citamos aquí algunas de sus expresiones en este sentido:

> “Luego de haber transitado esta etapa, considero que el aprendizaje más significativo es el de poder reconocer qué aspectos considerar a la hora de elaborar un proyecto y cómo poder imaginar o idear mi propuesta como solución a la problemática que intento resolver” E18.

> “Que mi visión de cómo yo entendía la EaD estaba totalmente equivocada; y, sobre todo, la importancia de hacerse las preguntas correctas para reflexionar antes de emprender un proyecto de EaD.” E25.

> “(...)Si bien la pandemia nos llevó a la virtualidad, entendí que la EaD no es lo mismo, es mucho más, y es un espacio que podemos aprovechar muchísimo para la enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.” E23.

> “Aprendí sobre las particularidades de la EaD, desde su origen, su marco estructural y normativo, sus dimensiones y potencialidades, los requerimientos de un proyecto de EaD, cuáles son las fases en el proceso de diseño, la reconfiguración de roles, tiempos y espacios” E4.

> “El módulo transversal, en el sentido de acompañamiento para la elaboración del trabajo final, me pareció interesante poder vincular los trabajos finales de cada módulo con los ítems del trabajo final de la Diplomatura” E12.

> “Yo pude hacer el curso de manera muy atrasada, y a pesar de ello, estuvieron clarísimas todas las actividades que debía realizar. Me sentí muy cómoda y confiada en cómo debía ir avanzando gracias a la Hoja de Ruta, que para mí fue indispensable” E25.

> “Me gusta mucho la idea de ir avanzando y dando forma a un proyecto propio a medida que avanzamos en la diplomatura” E9.

> “La experiencia misma como estudiante de un trayecto formativo a distancia, que brinda el conocimiento y la perspectiva para poder elaborar propuestas similares(...)” E20.

> “La forma en que fue planteada desde el comienzo, haciendo que ese paso a paso ayude a pensar un proyecto real de EaD” E11.

Algunos emergentes y reflexiones

A modo de conclusión, deseamos compartir algunas reflexiones, emergentes que identificamos, e interrogantes que se nos plantean a partir de esta experiencia como docentes a cargo del desarrollo del módulo transversal de integración, en el marco de una diplomatura, cuyo objeto de estudio es la modalidad de EaD, y que, a su vez, se desarrolla bajo esa misma modalidad.

Sin duda, creemos que las instancias de formación docente que en su desarrollo aplican, instancian, ponen en juego aquello que intentan enseñar son muy valiosas ya que les permiten a los participantes tener vivencias reales del estilo de las que ellos, en un futuro, intentarán generar para sus estudiantes. Les permiten analizar y reflexionar sobre lo hecho, sobre los roles asumidos por ellos mismos, y por los docentes, y recuperar así ejemplos sobre diferentes alternativas de cómo abordar la enseñanza que luego podrán trasladar a sus propuestas educativas. Esto, en educación a distancia, es clave, central, sobre todo cuando pensamos en participantes sin ninguna experiencia previa en la modalidad,

que han realizado toda su formación de manera presencial, y que siempre se han desempeñado como docentes en la presencialidad.

En relación con esto último, observamos, a partir de las sucesivas lecturas de los avances del diseño de sus proyectos, que a algunos participantes de la diplomatura les cuesta mucho despegarse de la presencialidad, o de lo vivenciado en el contexto de enseñanza remota a partir de la emergencia sanitaria, al momento de pensar el diseño pedagógico, y de manera natural tienden a trasladar prácticas arraigadas de la presencialidad a la modalidad a distancia, perdiendo de vista las características propias, los requerimientos y el potencial que tiene la modalidad. Esto hace que, desde la orientación y acompañamiento que ofrecemos en el marco del trabajo del módulo, tengamos que brindar elementos que permitan una y otra vez recuperar conceptualizaciones, ejemplos para ayudar a revisar y reformular las propuestas, y lograr que esos cursantes puedan hacer ese "click" necesario para posicionarse y pensar el diseño desde la perspectiva de la EaD.

Otro aspecto que, a partir de lo que observamos en esta experiencia, nos parece sumamente necesario seguir trabajando tanto con quienes van a sumarse a cursar una propuesta en modalidad de EaD, como con quienes van a cumplir el rol docente, o van a diseñar un proyecto de EaD, es que estudiar y enseñar a distancia implica dedicación, requiere esfuerzo, demanda tiempo y, en el caso de la implementación de una propuesta, se necesita contar con recursos y presupuestos para llevarla a cabo. Creemos que existen algunos preconceptos equivocados muy arraigados de que, si una propuesta es a distancia, va a ser más fácil de cursar porque "no me va a demandar tanto tiempo" al momento de aprender o de enseñar o que con la sola decisión y voluntad de desarrollar la enseñanza de ese modo es suficiente. También observamos, a partir de los avances que van presentando los cursantes, que muchas veces los docentes que se aproximan a diseñar una propuesta de EaD, lo hacen con la expectativa de encontrar allí la solución a problemas que tienen en la presencialidad tales como falta de tiempo para programas muy extensos que no se llegan a completar en las clases presenciales, lograr un rol más activo y participativo de los estudiantes en sus aprendizajes o innovar usando TIC, cuando en realidad todo esto amerita otro tipo de procesos de reflexión y trabajo previo, ya que la implementación en modalidad de EaD en sí misma no necesariamente traerá esas respuestas que buscan.

Algunos interrogantes, que nos surgen relacionados con la esta diplomatura y el trabajo particular del módulo transversal que aborda el diseño de propuestas de EaD y que comenzó a cursarse inmediatamente después de la experiencia de visualización de la enseñanza por la emergencia de la pandemia, tienen que ver con el interés que se generó en los docentes. ¿Hubiera tenido la misma respuesta y acogida esta propuesta de formación si no hubiera existido la pandemia? ¿Observaríamos las mismas dificultades que aparecen en algunos casos respecto de lo que implica verdaderamente diseñar una propuesta de enseñanza en EaD, y que no es pensarla desde la virtualización de la enseñanza que se hizo en pandemia? ¿Podrán esos proyectos de cursos extracurriculares de grado, de posgrado, de extensión, de materias o ciclos de carreras de grado que están diseñando los cursantes, en el marco de la diplomatura, encontrar los espacios de anclaje y el acompañamiento institucional para poder ser implementados en un futuro? ¿Está nuestra universidad preparada para dar acogida y apoyar este tipo de iniciativas? ¿Qué procesos se deben transitar al interior de la universidad, qué cambios conceptuales y de perspectivas deben darse para poder generar más ofertas en EaD que respondan a las demandas y necesidades que pusieron en evidencia algunos sectores sociales a partir de la experiencia de la pandemia?

Entendemos que el desarrollo de esta primera cohorte de la diplomatura está resultando una experiencia rica y valiosa tanto para cursantes, equipo docente y la propia institución, ya que nos permite revisar la oferta y enseñanza que ofrece la universidad; echar luz sobre algunas problemáticas que existen en la enseñanza de la presencialidad y que muchas veces, de manera no consciente, se trasladan o reproducen en el diseño de propuestas de EaD, y a su vez ser un punto de partida para pensar y generar otras instancias de formación en esta línea que amplíen, profundicen cuestiones vinculadas a la EaD.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. Cita: Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en

el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, *2*(3), 1-16.

García Aretio, L. (2014). La Guía Didáctica. *Contextos universitarios mediados*, 14.

Zabalza Beraza, M. Á. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias.* Narcea S. A. de Ediciones.

PARTE VI

La interdisciplinariedad de la materia “Inglés” y el AICLE en el nivel superior

Florencia M. Beltramino
Universidad Nacional de Entre Ríos
florencia.beltramino@uner.edu.ar

Introducción

En Argentina, el idioma inglés se ha incorporado en la mayoría de los planes de estudio correspondientes a carreras de educación superior, ya sean presenciales, a distancia o híbridas (Díaz et al., 2017; Martino et al., 2012; Valenti et al., 2017). Más allá de ser una asignatura por su naturaleza lingüística, la enseñanza de uno código de comunicación como lo es el idioma inglés, es una oportunidad única para desarrollar o potenciar el trabajo interdisciplinario y plasmarlo a través del enfoque llamado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Aquí se compartirá cómo la cátedra “Inglés” fue entrelazada con otras materias curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas (FCECO) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), logrando que los alumnos aprendieran, a la vez, contenidos preponderantes para su especialidad como así también desarrollaran habilidades lingüísticas en el idioma extranjero.

Por otra parte, debido a que la implementación de la interdisciplinariedad y el AICLE comenzó en 2021, cuando la modalidad de cursada era a distancia por la pandemia de la Covid-19, tanto las interacciones con colegas de otras asignaturas como la didáctica implementada respondieron a la modalidad a distancia y virtual. Al igual que todas las materias de la FCECO, durante 2022 la cátedra “Inglés” retomó la presencialidad. El fruto del trabajo interdisciplinario y del AICLE, que se había concretado en forma de materiales teóricos, ejercitaciones, dictado de clases, trabajos prácticos y exámenes fue adaptado para la modalidad presencial. Una situación impuesta

como fue el asilamiento por causa de la pandemia y la necesidad de que todas las clases fuesen virtuales, sirvió para descubrir que tanto la interdisciplinariedad y el AICLE pueden implementarse en modalidades de enseñanza virtual y presencial.

El inglés con fines específicos. La necesidad de la interdisciplinariedad y el AICLE

La cátedra "Inglés", en las carreras ofrecidas en la FCECO de la UNER utiliza el método de enseñanza denominado Inglés con Fines Específicos (IFE). A diferencia del método Inglés General (IG), el IFE se diseña a medida para satisfacer las necesidades del alumnado de disciplinas específicas, por lo general en instituciones de formación superior o contextos laborales, presupone que los alumnos cuentan con conocimientos básicos del idioma, utiliza métodos, léxico, sintaxis y géneros textuales afines a la disciplina (Dudley-Evans y St. Johns, 1998), y está pensado para ser desarrollado en un período de tiempo relativamente acotado (Robinson, 1991).

La complejidad del rol docente en la enseñanza de IFE

El rol tradicional de los docentes de IG difiere sustancialmente del rol de quienes enseñan IFE. Estos últimos deben enfrentarse a varios desafíos, entre ellos, el diseño de materiales ajustados a disciplinas diferentes de la suya, en las cuales no son especialistas, lo que supone un gran esfuerzo intelectual y profesional. Surge así la necesidad de plantear propuestas didácticas que promuevan el aprendizaje integrado y trabajar interdisciplinariamente con expertos en las áreas disciplinares.

El aprendizaje integrado o, en palabras de Perkins (2010), aprendizaje pleno es aquel que intenta superar abordajes enciclopedistas, fragmentados y reduccionistas y que ofrece al estudiantado una visión global que facilita la resolución de situaciones problemáticas desde una perspectiva holística. La integración requiere de "interacción entre saberes que solo puede ocurrir en un sistema de coparticipación, reciprocidad, cooperación entre docentes" (Ministerio de Educación, 2018, p. 7), y es condición necesaria para la interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad y el AICLE como abordaje del IFE

La complejidad que supone la adopción del método IFE para los docentes de idioma extranjero genera la necesidad de trabajar interdisciplinariamente con docentes de la especialidad para resolver cuestiones como, por ejemplo, la traducción adecuada de vocablos técnicos. Asimismo, es una oportunidad para implementar el AICLE. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera es un enfoque de enseñanza en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza, tanto del contenido disciplinar como del idioma. Ambos aspectos son primordiales, incluso cuando por momentos se ponga más énfasis en uno que en otro (Coyle et. al, 2010). Cuando se implementa el AICLE se consigue que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo y, por lo tanto, motivador para el estudiantado. También, al vincular contenidos disciplinares con una lengua extranjera, este enfoque puede expandir la cosmovisión de los alumnos por la diversidad de materiales y recursos a los que podrán acceder (Rainer, 2010). Esto se potencia aún más cuando el idioma extranjero es el inglés, lengua franca no solo para la comunicación coloquial sino académica y científica.

La interdisciplinariedad vs. el AICLE

Sin bien la interdisciplinariedad facilita y hasta se podría considerar como pilar del AICLE estos conceptos no son equivalentes. La primera es el conjunto de interacciones entre diferentes disciplinas y áreas de la universidad, donde cada uno de los partícipes aporta conocimiento, experiencia, materiales, métodos, e incluso, necesidades en función de un objetivo común que requiere de un abordaje en conjunto. La segunda, aunque idealmente se basará en el trabajo interdisciplinario docente de IFE-docente de la especialidad, implica que, tanto los contenidos relativos a la disciplina como aquellos relativos a la lengua extranjera, se estudian en paralelo.

La implementación

La cátedra “Inglés” de la FCECO plasmó cuatro niveles de trabajo interdisciplinario con asignaturas disciplinares y contó con instancias relevantes de AICLE.

Primer nivel

La interdisciplinariedad consistió en tomar contacto con docentes de asignaturas dictadas en el mismo año del plan de estudio para conocer los contenidos planificados y el avance en su desarrollo. Desde “Inglés” se seleccionaron contenidos ya dados por otras materias para retomarlos desde la lengua extranjera. Uno de estos casos se concretó cuando alumnos de “Inglés I” de la Licenciatura en Economía realizaron un examen parcial basado en un texto sobre el tema “estructuras organizacionales” que ya habían abordado en “Administración General”. Resolvieron preguntas de comprensión lectora, vocabulario, análisis discursivo y de traducción, entre otras. El hecho de partir de un tema familiar en la lengua madre es un recurso efectivo para alumnos que se están iniciando en la metodología de IFE porque ayuda a reducir los niveles de ansiedad, típicos de la situación de examen, y les permite abocarse de lleno a las demandas de la evaluación. La aplicación de esta instancia evaluativa tuvo lugar en la virtualidad y estuvo alojada en la plataforma *Moodle* de la Facultad. El texto se compartió en formato digital y las preguntas estuvieron agrupadas dentro del recurso “cuestionario” del aula virtual. Para resolver el examen, que fue escrito, los alumnos debían conectarse a una videoconferencia de *Meet* con cámara encendida.

Segundo nivel

Se adelantaron desde “Inglés” contenidos que serán retomados por otras materias. Con el curso “Inglés Avanzado”, ubicado en el segundo año de la Licenciatura en Gestión de las Organizaciones, se realizó un trabajo práctico sobre contenidos de la asignatura “Gestión de Recursos Humanos”, correspondiente al tercer año del plan de estudios. Inicialmente el TP versó sobre el *curriculum vitae* y la carta

de presentación. Partiendo de información al respecto en la lengua extranjera, los alumnos estudiaron los tipos de CV, la diferencia entre *curriculum vitae* y *resumé*, y los tipos de cartas de presentación. Divididos en grupos, elaboraron presentaciones en español sobre los temas mencionados y los expusieron oralmente con soporte tecnológico. Como segunda parte del trabajo, tomaron contacto con el género discursivo "aviso de búsqueda laboral". Luego de analizar dos búsquedas publicadas en inglés en sitios *web* de consultoras de RR. HH., realizaron actividades de comprensión lectora. Paso seguido, elaboraron en inglés tanto su CV como una carta de presentación aplicando al puesto de trabajo que consideraron más acorde a su perfil. Estas actividades fueron realizadas tanto en la virtualidad como en la presencialidad con resultados positivos en ambos casos.

Tercer nivel

"Inglés" y otra materia planificaron dar juntas un mismo tema. Las cátedras "Metodología de la Investigación" e "Inglés III" de la Licenciatura en Economía tienen en común el trabajo sobre géneros discursivos científicos y académicos, con el objetivo de asistir en la búsqueda y selección criteriosa de fuentes de información para la elaboración del trabajo final de la carrera. Así, se planificó abordar en conjunto el uso del buscador *Scholar Google*, que reúne publicaciones académicas, realizando las búsquedas en inglés, la distinción entre artículos científicos y de divulgación y las formas de referenciar fuentes bibliográficas mediante el uso de normativas APA. La clase conjunta se desarrolló virtualmente, en la que, tanto alumnos como docentes, estaban conectados a videoconferencia de *Meet*.

Cuarto nivel

Se presentaron en "Inglés" contenidos que, por diversas razones, no pudieron ser desarrollados y/o profundizados en cierta materia. Desde "Inglés Básico" de la Licenciatura en Gestión de las Organizaciones se abordó el tema *benchmarking*, propio del currículo de "Administración II". Partiendo de un artículo académico en inglés, los alumnos

aprendieron qué es el *benchmarking*, cómo funciona y analizaron distintas industrias que lo aplican. En tanto a temas propiamente de la lengua extranjera, realizaron una revisión previa al parcial sobre: elementos paratextuales, género discursivo, cognados y falsos cognados, referentes gramaticales y la frase nominal, entre otros. Esta actividad fue desarrollada tanto en la virtualidad como en la presencialidad.

Conclusiones

El enfoque de enseñanza IFE en la educación superior genera la necesidad de trabajar interdisciplinariamente con colegas de asignaturas disciplinares para subsanar carencias que el docente de idioma extranjero no podría resolver por sí mismo. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNER ese trabajo interdisciplinario se plasmó, tanto virtual como presencialmente, en cuatro dinámicas que, a su vez, se constituyeron en oportunidades para implementar el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera. El AICLE vincula estrechamente la enseñanza de contenidos disciplinares y la de idiomas extranjeros con el objetivo de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo y motivador para el alumnado, quien consigue una cosmovisión más amplia. El hecho de que las experiencias relatadas correspondan a clases virtuales a raíz de la pandemia de la Covid-19 y el retorno a la presencialidad en 2022, dan cuenta de que estas prácticas pueden ser efectivamente desarrolladas e implementadas tanto en modalidades de enseñanza en línea como presencial.

Referencias bibliográficas

Díaz, N. Y., Quiroga, E. L. y Balocco, N. A. (2017). Vínculos interpersonales y los factores afectivo-emocionales en la clase de inglés con fines específicos. *CONFLUENCIAS*, *2*(5), 55-66. http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Vol%202/5-VINCULOS%20INTERPERSONALES.pdf

Coyle, D., Hood, F. y Marsh, P. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

Martino, A. M., Starc, M. y Benedetti, L. (2012). Del casete a la wiki: innovación en un curso de inglés con fines específicos. En *2º Congreso Nacional El conocimiento como espacio de encuentro*, 17 p.

Ministerio de Educación. (2018). *Aprendizaje integrado*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005894.pdf

Perkins, D. (2010). *Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide.* Prentice Hall International.

Rainer, M. (29 de noviembre de 2010). *Teaching CLIL: Classroom Benefits*. Oxford University Press English Language Teaching Global Blog. https://oupeltglobalblog.com/2010/11/29/teaching-clil-classroom-benefits/

Valenti, V., Bianchi, P. y Raguseo, C. (2017). La exploración de formatos hipermediales para la lecto-comprensión de textos en inglés para fines específicos. *UTN.BA*, 181-183.

Estrategia de hibridación de alternancia secuencial para la enseñanza de Biología del Suelo

Silvia Mercedes Benintende
Universidad Nacional de Entre Ríos
silvia.benintende@uner.edu.ar

Maria Alejandra Sterren
Universidad Nacional de Entre Ríos
maria.sterren@uner.edu.ar

Marianela Belén Fontana
Universidad Nacional de Entre Ríos
marianela.fontana@uner.edu.ar

Introducción

Los modelos pedagógicos desarrollados hasta antes de la pandemia, no pueden ser trasladados o desarrollados en entornos virtuales, dado que este entorno posee una lógica intrínseca, que en muchos casos es incompatible con los entornos *offline*; lo cual hace que las metodologías pedagógicas *offline* resulten comúnmente inaplicables y obsoletas fuera de los entornos para los que han sido originalmente concebidos (Barrera et al., 2009).

En el marco de las medidas sanitarias que impuso la pandemia, durante los años 2020 y 2021 en las instituciones universitarias se debieron adoptar medidas de emergencia para sostener sus ciclos lectivos. En este período, se comenzó lo que podríamos llamar una migración pedagógica hacia un nuevo entorno virtual. Los procesos de desarrollo e implementación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), que se produjeron a partir de la validación requerida por la Resolución Ministerial N° 2641/17, permitieron que la mayor parte del sistema universitario enfrentará ese desafío con

una estructura organizacional, normativa y procedimental ya definida. Sin embargo, muchas de las decisiones adoptadas debieron responder a la urgencia y no se contó con los tiempos necesarios para discutir una planificación estratégica, ni tampoco se pudieron implementar instancias de puesta a prueba de las acciones implementadas.

Pasado este período, al que muchos analistas de los procesos educativos denominan "Educación Remota de Emergencia" (Roig et al., 2020), se hace necesario repensar la práctica docente en los años por venir.

Para avanzar en este sentido, es necesario tomar en consideración algunos aspectos sobre los espacios áulicos de las Instituciones universitarias. El espacio-aula de la opción presencial puede, en cierta forma, reproducirse en entornos remotos virtuales, aun cuando en estos la presencialidad de los actores sociales no es de la misma naturaleza. Entre el espacio-áulico localizado en el establecimiento y el espacio-áulico remoto, existe la posibilidad de una analogía bajo ciertas condiciones. Esa equivalencia depende, principalmente, de la sincronía audiovisual de los docentes y alumnos de modo que todos puedan simultánea y permanentemente reconocerse e identificarse. Y, además, de una habilitación comunicacional para que todos ellos puedan interactuar en forma similar a como lo hacen en la experiencia tradicional y durante toda la instancia. Al igual que el espacio áulico que se localiza en la sede física de la institución, el espacio-áulico remoto se debe configurar institucionalmente, es decir, debe ser gestionado por la autoridad competente y ser utilizado de forma regulada.

Según se plantea en el Documento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2021) sobre "Consideraciones sobre las estrategias de hibridación" emitido en diciembre 2021, se reconocen diferentes estrategias de combinar e hibridar las prácticas áulicas. Los posibles escenarios básicos de hibridación pueden ser: a) estrategia de alternancia (secuencial) en la que las clases se realizan alternando entre períodos en el espacio-aula en sede y períodos en el espacio-aula de video-comunicación. En cada período, solo existe una única presencialidad posible para todos los actores sociales; b) estrategia híbrida (optativa): en la cual las clases se realizan en el espacio-aula en la sede institucional pudiendo uno o más de los actores sociales participar de modo presencial u, optativamente, en modo

remoto a través de un espacio-aula de video-comunicación. En cualquier instancia, los actores sociales pueden optar por una presencialidad u otra; c) estrategia mixta (parcialmente optativa): las clases se realizan de manera alternada y regulada normativamente entre períodos obligatorios en el espacio-aula en sede y períodos durante los cuales los participantes pueden optar entre el espacio-aula en sede o el modo remoto a través de un espacio-aula de video-comunicación Solo en las instancias del período que ofrece optativamente un espacio-aula de video-comunicación, los actores sociales pueden optar por una presencialidad u otra.

En esta presentación, se relata la experiencia de la cátedra de "Microbiología Agrícola" de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) sobre la aplicación de una estrategia de hibridación durante el segundo semestre del 2021.

Desarrollo

En la cátedra de "Microbiología Agrícola" de la FCA-UNER, trabajamos con una metodología de tipo Estrategia de Alternancia Secuencial (EAS) alternando encuentros con los estudiantes en el espacio-aula en sede con encuentros en el espacio-aula de video-comunicación.

A modo de ejemplo, relatamos la forma de abordaje del tema "Fijación Biológica de N". Para ello se trabajan los contenidos a partir del material que la cátedra selecciona y reelabora generando los documentos que se dejan disponibles en el Campus virtual de la UNER (Figura 1). En él los estudiantes acceden a clases en formato de videos, material bibliográfico como archivos PDF y pueden establecer contacto con los docentes a partir de mensajes y foros de consultas, entre otras herramientas. El uso de esta metodología se realiza para mejorar el acceso al material que permite la conexión desde cualquier localización geográfica de los estudiantes y a través del que puedan realizar consultas permanentes con los docentes.



FIGURA 1. Presentación de los documentos disponibles en el Campus virtual de la UNER (videos, material bibliográfico, etc.)

Seguidamente, se establecen encuentros sincrónicos presenciales en el espacio-aula de video-comunicación, en salas *Meet*. En estas instancias los contenidos se re-trabajan en una clase de tipo “invertida”, *flipped classroom* o *flipped learning*, que tiene como objetivo que el estudiante asuma un papel mucho más activo, invirtiéndose el proceso clásico aplicado en las aulas o espacios áulicos localizados en la institución. Esta metodología permite que los alumnos lleguen con ideas, dudas y preguntas concretas, con lo cual se logra un aprendizaje más

significativo. Esta forma de trabajo propicia discusiones, análisis e intercambio de ideas con las que los estudiantes pueden exponer las fundamentaciones de sus respuestas, se tiene la oportunidad de corregir conceptos erróneos, entre otras cosas. Con la idea de favorecer la participación de los estudiantes, se incorporan diversas herramientas como el planteo de problemas que deben analizar en grupos pequeños (para lo cual se trabaja con la subdivisión en subsalas) y posterior discusión en la clase en su conjunto, vertido de opiniones mediante plataformas para presentaciones en reuniones interactivas tipo *Mentimeter* (Figura 2), cuestionarios de resolución *online*, etc.

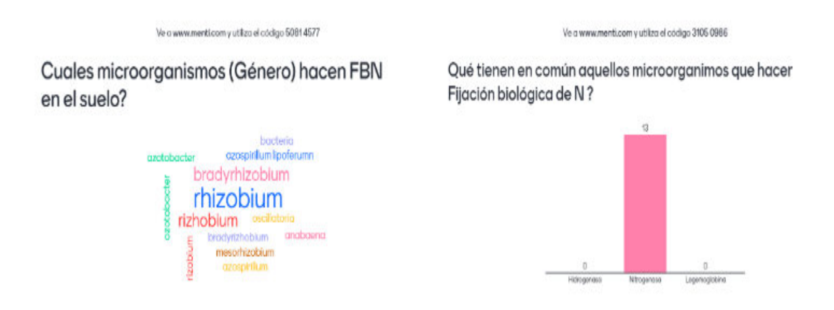


FIGURA 2. Ejemplo de vertido de opiniones mediante plataformas para presentaciones con reuniones interactivas (tipo *Mentimeter*)

Esta misma metodología se utiliza para abordar una parte de los contenidos prácticos. Se utilizan videos, guías de TP, un catálogo de imágenes, etc., que sirven a los estudiantes para avanzar sobre los contenidos que, luego, son reorganizados, junto a los docentes, en un encuentro en el espacio áulico de video-comunicación.

Finalmente, se realizan actividades en el espacio-aula en la sede de la FCA (Figura 3). En estos encuentros, los estudiantes interactúan con los materiales de manera autogestionada y bajo la tutela de los docentes que actúan a manera de facilitadores.

En esta etapa, los estudiantes integran los contenidos interactuando con materiales concretos (plantas leguminosas noduladas,

inoculantes para leguminosas de diversos tipos, etc.) y pueden evacuar sus dudas a través del diálogo que se fomenta tanto con los docentes como con los demás estudiantes.

A manera de cierre, se proponen diversas actividades en el Campus virtual, a partir de las cuales los estudiantes pueden autoevaluarse acerca de cada Unidad temática desarrollada. En el caso del desarrollo de la Unidad correspondiente a la Fijación Biológica del N, la actividad propuesta es un cuestionario de autocorrección.



FIGURA 3. Momentos de las actividades en el espacio-aula en la sede de la FCA-UNER

Conclusiones

Esta forma de desarrollo de los contenidos permite a los estudiantes tener acceso a una variada bibliografía de apoyo seleccionada por los docentes y videos específicos preparados por la cátedra, para el desarrollo de cada Unidad temática. Estos videos les posibilitan a los estudiantes una mayor concentración para entender el tema en cuestión, además de poder verlos cuando quieran, pausarlos y repetirlos cuantas veces necesiten para entender, tomar apuntes y anotar dudas que

pueden ser planteadas en las clases sincrónicas virtuales y/o presenciales, además de las diversas instancias de consulta que se programan.

En las encuestas de finalización del cursado 2021, los estudiantes rescataron esta metodología de enseñanza con frases como estas:

> "Están buenas que sean interactivas, el uso de *Mentimeter* fue bueno ya que permite que todos contestemos de forma anónima sin miedo a equivocarnos. La dinámica de preguntas y respuestas hace que se entiendan mejor los conceptos y se afiancen los conocimientos".

> "Me gusta el tema de utilizar la aplicación *Mentimeter* para poder charlar más entre todos".

> "Creo que fue de mucha utilidad el haber realizado las distintas actividades prácticas y teóricas a través de herramientas como los cuestionarios".

> "Muy dinámicas, didácticas, y entretenidas. Está bueno la participación de los chicos. Todos aportaban algo. No era una clase 'silenciosa' como la de la mayoría de las materias en las que no sabes si hay alguien del otro lado".

> "Me parecieron muy buenas y sobre todo las clases que teníamos actividad complementaria donde afianzabas más los conocimientos dados".

> "Me parecieron geniales, el hecho de que sea con cámara prendida facilitó mucho el intercambio y se asimiló muchísimo a lo que sería una clase presencial. Muy buenas".

> "Las clases prácticas presenciales estuvieron muy bien organizadas y fueron de ayuda para reforzar los conocimientos".

> "El material disponible en el campus está bien organizado, es una de las mejores cátedras en cuanto a organización. Los videos son de mucha ayuda".

> "Considero que los contenidos que dictaron en la materia estuvieron a la altura de la circunstancia en la que estamos atravesando (pandemia). La cursada me pareció buena, los contenidos se entendieron muy bien".

"Buena manera de dar las clases tanto teóricas como prácticas".

"Considero que se adecuó bien a la virtualidad, incluso con actividades que permitían una participación por fuera del horario de clase, tanto como complemento de las unidades, así como las de requisito de asistencia".

"Muy linda forma de dar las clases y también entretenida de forma virtual por cómo interactuamos entre los alumnos y los profes".

Referencias bibliográficas

Barrera, P., Fernández, C. y Jiménez, F. (2009). Transición de Docencia Presencial a no Presencial o Semipresencial en un Escenario Heterogéneo. *Revista de Educación a Distancia, Monográfico IX*, 1-15.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2021). Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022. CONEAU. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/coneau/documentos-coneau/

FILO UBA. (30 de noviembre de 2020). Reflexiones sobre la educación remota de emergencia [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=phrns_A_jjE

Roig-Vila, R.; Urrea-Solano. M. & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del Covid-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1).

Karst: aplicación de un caso natural en las prácticas de la enseñanza

Claudia V. Di Lello
Centro de Investigaciones Geológicas
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata
cdilello@fcnym.unlp.edu.ar

Valeria A. García
Centro de Investigaciones Geológicas
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata
valeria.garcia@fcnym.unlp.edu.ar

Introducción

En el presente trabajo se describe la innovación realizada en las prácticas de la cátedra de "Geoquímica" de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). Esta materia posee un régimen anual y es obligatoria del segundo año de las Licenciaturas en Geoquímica y Geología.

La innovación consta de una serie de prácticas diseñadas para ejecutar en distintos momentos del año conectando y enlazando distintos trabajos prácticos antes aislados. Estas prácticas, concebidas para desarrollarse en el entorno de los trabajos prácticos, se presentan como irruptivas con respecto a las previas y fueron basadas en un caso geológico real multivariante, como es el paisaje kárstico. Las mismas están integradas por varias unidades temáticas, en las que este paisaje hace de hilo conector entre distintos tópicos que en años anteriores estaban absolutamente inconexos.

El karst es un paisaje geológico que se desarrolla a causa de un lento proceso de disolución de rocas cuyos minerales son solubles en aguas naturales relativamente ácidas, y que tiene su representación en

numerosos lugares en el mundo, incluido nuestro país. En este tipo de paisaje se pueden aplicar numerosos conceptos tales como variación de la acidez y basicidad de las aguas que lo modelan (concepto de pH), la concentración corregida de una especie es una mezcla (concepto de actividad), los procesos que sufren los minerales en un medio acuoso (hidrólisis), el efecto regulador de sustancias que trabajan en conjunto para mantener el pH de un medio (concepto de buffer) y prever cuándo se formará un mineral y cuándo se disolverá (Kps o producto de solubilidad).

La elección de este paisaje no solo permite la integración de conocimientos de varios trabajos prácticos, sino que también posibilita una discusión horizontal entre estudiantes y docentes. Los temas que se abordan en esta actividad hacen referencia a los equilibrios en sistemas homogéneos (Unidad Temática 3) y heterogéneos (Unidad Temática 4). A esto se suma la oportunidad de incorporar herramientas de la tecnología e información, que previo al ASPO, estaban casi ausentes en las prácticas.

Objetivos

El objetivo de esta propuesta es que, a partir del abordaje de un sistema natural real, nos permitirá una aproximación de los conocimientos teóricos a la práctica, y así promover la transferencia de conceptos y habilidades a nuevas situaciones, posibilitando el desarrollo de capacidades de autoformación.

Además, se persigue que los alumnos logren incorporar varios conceptos tales como el del pH y pOH; el reconocimiento de electrolitos (fuertes y débiles) en procesos de hidrólisis y su diferenciación de un sistema *buffer*, el cálculo de la actividad, la comprensión del concepto de sistema heterogéneo y el manejo conceptual de solubilidad en sus diferentes expresiones. Asimismo, el cálculo del Kps (constante del producto de solubilidad) a partir de la solubilidad de un compuesto, el cálculo del Qps (producto iónico) y su relación con el Kps, la interpretación de los procesos de precipitación y disolución en paisajes natural y la introducción a los/as estudiantes a la lectura de trabajos científicos.

El planteo que se realiza es el de un proceso abierto, es decir, con diferentes resultados o respuestas posibles, se valorará la diversidad de aportes de los/las alumnos/as y se favorecerá la implicación en la actividad realizada.

Hipótesis

Nuestra hipótesis de trabajo es que con estas prácticas se contribuye a que múltiples contenidos de los prácticos fomentan la curiosidad de los/as estudiantes.

Desarrollo de la innovaciòn

Esta práctica posee dos etapas: la primera conserva problemas de resolución numérica que aportan habilidades en el manejo de cálculos numéricos. La segunda es la práctica innovadora en sí misma, y está referida a un sistema natural y con existencia real, como lo es el paisaje kárstico, del cual los/as alumnos/as poseen conocimientos previos básicos.

Por otra parte, la temática seleccionada debe ser posible de ser comprendida por los/as estudiantes para así resolverla. La misma cuenta con el agregado de un correlato empírico en sistemas naturales como es el paleokarst en Olavarría (provincia de Buenos Aires), y el Pozo de las Ánimas y la caverna de las Brujas en Malargüe (provincia de Mendoza), como ejemplos argentinos.

Para el desarrollo de la clase, se encontraron disponibles diversos materiales en la plataforma virtual de la cátedra, por ejemplo: el tráiler de una película comercial, una presentación *Prezi*, una guía con contenidos ampliatorios de este paisaje que incluye una secuencia de preguntas, publicaciones científicas en español, libros de diversos autores y publicaciones periodísticas tanto nacionales como internacionales. Todo este material fue pensado para que los/as estudiantes pudieran realizar no solo una lectura comprensiva del paisaje geológico sino también un acercamiento visual. El documento escrito por los/as docentes de la cátedra cuenta con preguntas formuladas a modo de guía destinadas a despertar la curiosidad y a plantear interrogantes para arribar, de forma clara y concisa, a la resolución del problema propuesto. Tanto el tráiler como las imágenes que se presentaron en un

Prezi, así como en la guía, tienen como fin lograr una mejor visualización de un karst. Las clases virtuales que brindaron los/as docentes constituyeron el espacio de encuentro para que, en una tarea mancomunada de estudiantes y docentes, resolvieran de manera numérica y simbólica el problema que se planteó. Esto permitió, a nuestro juicio, una vinculación multidireccional de la clase (estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-estudiante). Por tanto, creemos que se logró que los conocimientos se tornasen útiles, se interconectaran, y además se desterrara el "interrogatorio" que predispone al estudiante negativamente frente al conocimiento y la reflexión.

Esta práctica también involucró una pauta de evaluación que no fue numérica sino conceptual y formativa. La modalidad que se utilizó fue tanto oral como escrita, tanto individual como grupal.

Ya que entendemos a la pedagogía crítica como "enseñar no transfiriendo contenidos sino creando condiciones para la construcción de conocimientos" (Freire, 1996, p. 12), es que esta práctica la planificamos para que los/as estudiantes pudieran realizar aportes que no hubieran sido contemplados por los/as docentes. De esta manera, se posibilita un replanteo y reformulación de los objetivos de la programación educativa en una etapa posterior. Esta metodología se muestra como alternativa al tipo de clase hasta ahora vigente, que evidentemente favorecía la incorporación del conocimiento estanco y sin conexión entre distintos conceptos del curriculo.

Innovación, virtualidad y semi-presencialidad

Durante la planificación virtual de la clase, se tuvieron en cuenta las actividades ya mencionadas previamente, sumando la invitación a nuestros estudiantes a ver el tráiler de la película comercial *Santum* de James Cameron (https://www.youtube.com/watch?v=6LvaIZ0z3aE), desarrollada en una cueva de origen kárstico, así como a compartir una presentación *Prezi* (https://prezi.com/view/2Nk5E0MsckwcJ7vrAIpc/) para introducir el tema de manera ágil y didáctica, sin demandar más que unos pocos minutos.

Se utilizaron las TIC para complementar, enriquecer y transformar las clases. El pizarrón fue reemplazado por la pizarra de *Zoom* o

Jitsi mientras que la bibliografía fue compartida a través del aula virtual (plataforma tipo *Moodle*) que utiliza la cátedra. A partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), se comenzó a utilizar la herramienta "cuestionario" de la plataforma virtual para la evaluación individual y de las videoconferencias sincrónicas a cargo de tutores para la evaluación grupal.

El regreso a las aulas en el 2022 se presenta de modo paulatino y con protocolos que incluyen números reducidos de estudiantes y docentes en un mismo espacio físico. Por lo tanto, al redefinir la clase en una modalidad mixta o semi-presencial, proponemos que parte de las actividades se realicen en grupo con la asistencia de los/as docentes, pensando en lograr un aprendizaje grupal más que individual, resolviendo las actividades planteadas en forma colaborativa.

Para el rediseño de la clase mixta o híbrida, que tendrá lugar durante el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO), se continuará utilizando el aula virtual, donde se seguirá compartiendo el material didáctico antes mencionado. Creemos que este material, como plantea Landau (2013), debe ser diverso, con el objetivo de tener diferentes miradas del mismo tema. A su vez, se extenderá la posibilidad de que los/as estudiantes lo busquen y lo compartan, pero siempre reflexionando sobre la importancia de verificar las fuentes. Una herramienta para que los estudiantes compartan sus progresos durante el aula semi-presencial será la implementación de una pizarra colaborativa. Pensamos que este tipo de herramienta puede ser muy útil para introducir un tema, al que cada uno aporta lo que sabe. Además, pueden ser usadas para la realización de tareas comunicativas en las que se creen trabajos que incluyan la comprensión, manipulación, producción e intercambio entre los distintos grupos que asistan en diferentes días y horarios de clase. De esta manera, combinamos la reflexión tecnológica con la pedagogía. Así, los/as estudiantes tomarían un rol activo como prosumidores ya que, actualmente, durante la virtualidad, ese rol quedó supeditado a los/as docentes. La clase que se plantea se puede desarrollar de manera totalmente virtual, pero también es posible que, mediante algunas pocas modificaciones, pueda brindarse de manera presencial o semipresencial.

Consideraciones finales

En general, los/as estudiantes reciben explicaciones acabadas tanto de libros como de los docentes, lo que no favorece el hábito de construir sus propias respuestas, y de intentar comprender los sistemas naturales que son nuestro objeto de estudio. Por ello, las exposiciones de las clases deben acompañarse de tareas que requieran de los/as estudiantes construir sus propias respuestas, contrastándolas con la de sus compañeros/as mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. Aprender a comprender requiere entrenarse en usar de modo autónomo el conocimiento.

Todas estas intervenciones de los/as estudiantes serán útiles para dimensionar su grado de participación, pero aún más importante, la de constituir “minipruebas independientes o nanoevaluaciones que se integran de forma natural en las actividades de aprendizaje de manera que la evaluación sea continua y no intrusiva” (Cobo, 2016, p. 115).

Compartimos la siguiente reflexión: “La gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos”, algo que ya sostenía Paulo Freire hace medio siglo cuando proponía pasar de una” educación monológica a otra dialógica y horizontal” (Scolari, 2019, p. 12).

Conclusiones

A partir de utilizar este tipo de prácticas se puede lograr que los trabajos prácticos del currículo puedan conectarse entre sí eliminando la sectorización del conocimiento y el abordaje de una problemática natural, emulando, de alguna manera, lo que se realiza en el mundo laboral.

La comprensión se favorece cuando, dentro de cada clase, pero también dentro del marco general de los programas, las raíces y las ramas están conectadas y se diseñan actividades continuamente para hacer explícitas esas relaciones y para conseguir que los/as estudiantes conecten todos los saberes, sean previos o nuevos. Aprender a recurrir a cuantas fuentes les/as ayuden en su toma de decisiones, así se evitará el aprendizaje reproductivo. Por ello, las preguntas o tareas deben plantear una situación o problema basado en el material diverso, pero no contenido literalmente en él.

Resultados

A partir del desarrollo de este curso se pudo explorar y hacer propios, de manera ordenada y sencilla, distintos recursos que ofrecen las TIC, y que hasta el momento no se los había utilizado en las clases presenciales.

Entre los comentarios recibidos a través de charlas informales con los estudiantes, muchos consideraron que este tipo de prácticas sirven para aplicar e integrar los conocimientos adquiridos en una situación problemática particular. Otros opinaron que con prácticas de este estilo pueden interpretar mejor los temas desarrollados y relacionar lo visto en las clases con cuestiones prácticas reales, evitando que las actividades desarrolladas en los trabajos prácticos queden como cuestiones abstractas.

Referencias bibliográficas

Brown, T. L., Le May, H. E. Jr. y Murphy, C. J. (2009). *Química: la ciencia central*. Pearson Educación.

Chang, R. (2007). *Química*. McGraw-Hill.

Cobo, Cristóbal (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.

Faure, G. (1991). *Principles and Applications of Inorganic Geochemistry*. Macmillan Publishing Company.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Landau, M. (2013). Los materiales educativos desde una perspectiva multimodal. Sesión 4 del módulo Análisis de materiales digitales. En *Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT. FLACSO Argentina.

Mortimer, Ch. E. (1983). *Química*. Grupo Editorial Iberoamérica.

Scolari, C. A. (2019). ¿Cómo analizar una interfaz? Disponible en https://www.researchgate.net/publication/330651740_Como_analizar_una_interfaz

Whitten, K. W., Gailey, K. W., Davis, R. E. (1992). *Química general*. McGraw-Hill Interamericana.

Reflexiones sobre la educación durante y después de la pandemia

Adriana Mallo
Universidad Nacional de San Luis
adriana.mallo@mail.com

Graciela Bertazzi
Universidad Nacional de San Luis
bertagra@gmail.com

Introducción

La educación virtual propicia y favorece, debido a sus herramientas y metodologías, un aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante, enriqueciendo las experiencias. Brinda variedad de recursos y actividades para diferentes estilos de aprendizaje y para generar interactividad. Además, las plataformas educativas permiten al docente monitorear permanentemente el trabajo de cada estudiante (García Aretio, 2017; Gil-Jaureana, 2012). Con esta convicción, en el marco del proyecto de investigación "Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis", en 2021 se realizaron encuestas a estudiantes y docentes del primer y último año de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración, de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y de Ingeniería Industrial y Bromatología de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. El propósito de estas encuestas fue conocer sus opiniones sobre el dictado en modalidad virtual que se llevó a cabo en 2021 debido al aislamiento social y obligatorio por la pandemia de Covid-19 (Decreto 260/2020 DECNU-2020-260-APN-PTE). Las encuestas giraron en torno a diferentes ejes: herramientas y modalidades utilizadas, formas

de evaluación, ventajas y desventajas de la modalidad virtual y otros que no se utilizaron para este trabajo.

Resultados y análisis de los datos obtenidos

Las encuestas arrojaron los siguientes datos: tanto docentes como estudiantes informaron que las herramientas más utilizadas para las clases y para consulta fueron las diferentes herramientas de videoconferencia y, en menor medida, plataformas educativas destacándose, entre ellas, *Classroom*. En este punto, cabe señalar que, debido a que la universidad dispone, desde hace muchos años, de *Moodle* y *Claroline*, es llamativo el alto porcentaje de docentes que utilizaron la plataforma *Classroom*. Esto pudo deberse a que el gobierno de la provincia de San Luis impuso dicha plataforma para todos los establecimientos de nivel primario y secundario y, como muchos docentes universitarios trabajan también, en escuelas provinciales lo utilizaron en la universidad. Por otro lado, la preferencia de la videoconferencia por sobre las plataformas educativas pone en evidencia que muchos docentes optaron por dictar sus clases magistrales, como en la presencialidad, a través de algunos de estos sistemas, en lugar de crear aulas virtuales adecuadas, con diferentes tipos de recursos y actividades. Como expresa Balmaceda (2020): "existe algo de terquedad entre nosotros para trasladar una propuesta de enseñanza que se ha pensado en las condiciones de presencialidad a un entorno meramente virtual. Intentamos, casi sin verlo, replicar las clases presenciales en entornos virtuales" (p. 64). Ahora bien, en relación con las herramientas usadas para la evaluación y los modos de evaluación, ver resultado en los gráficos 1 y 2.

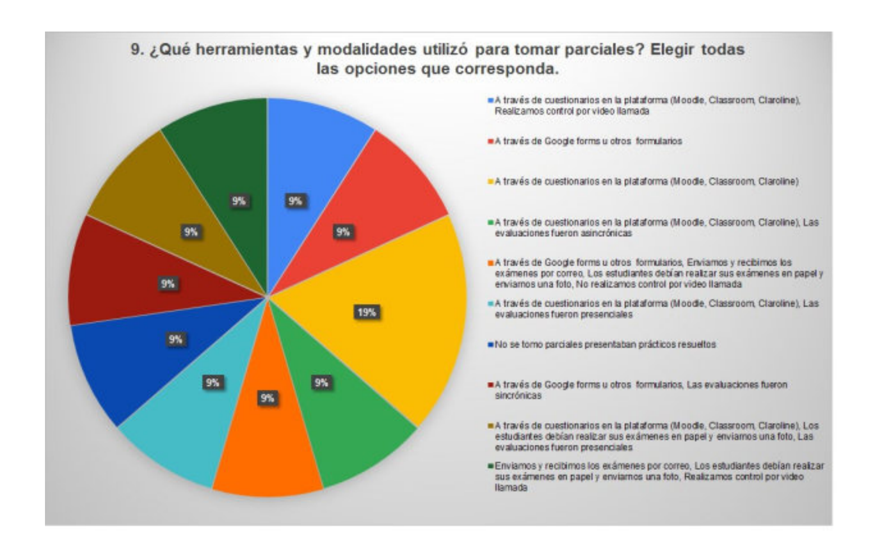


GRÁFICO 1. Herramientas y modalidades para tomar parciales

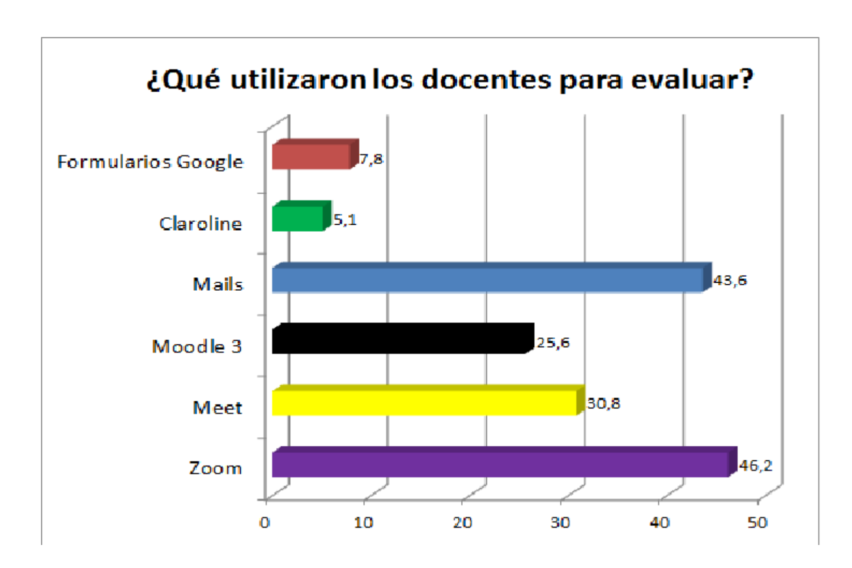


GRÁFICO 2. ¿Qué usaron los docentes para evaluar?

Existiendo tantas herramientas apropiadas para evaluar, llama mucho la atención que el 27% de los docentes expresara que “los estudiantes tenían que realizar el examen en papel y enviar fotos al docente” y “que realizaban las evaluaciones a través del correo electrónico”. Esto, además de insumir mucho tiempo y trabajo implica que los docentes desconocen las herramientas pedagógicas digitales adecuadas para evaluar. Esto mismo se puede pensar de los docentes que se negaron a tomar evaluaciones virtuales y solo lo hicieron de forma presencial. Al indagar sobre la efectividad de la evaluación virtual en comparación con la presencial, el 72% de los docentes expresó que no fueron tan efectivas, justificando sus respuestas en que “no se cuenta con la certeza de que cada alumno haya realizado el parcial individualmente y sin apuntes y/o libros”, “hay más posibilidades de que se consulten”. Algunos, que evaluaron con control por videoconferencia, agregaron: “No es posible ver al alumno a distancia. La cámara está encima del alumno y eventualmente se mueven”. Algunos expresaron: “en lugar de tomar resolución de ejercicios, asignamos casos diferentes para cada estudiante/grupo de estudiantes”. Pareciera que algunos no comprendieron que el cambio de modalidad implicaba un cambio en la forma de evaluación. Y esto, a su vez, ratifica la falta de conocimiento de las metodologías adecuadas para la virtualidad. Sáiz (2011) se refiere al término e-evaluación como la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales y la define como “proceso de aprendizaje, mediado por medios tecnológicos, a través del cual se promueve y potencia el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos (p. 8)”.

Por otro lado, se indagó sobre las ventajas encontradas en el dictado virtual de las asignaturas. Estudiantes y docentes coincidieron en que las principales fueron: el ahorro de tiempo y dinero y el aprendizaje de nuevas herramientas digitales. Mientras que algunos estudiantes valoraron poder organizar sus tiempos de estudio, algunos docentes destacaron que la educación virtual implica repensar la práctica docente, reformular sus asignaturas, enriquecer sus propuestas con diferentes recursos digitales y que lo diseñado y organizado se puede reutilizar para futuros dictados.

Ahora bien, en cuanto a las desventajas o los desafíos que implicó la educación virtual, docentes y estudiantes mencionaron problemas

de conectividad. Mientras los estudiantes expresaron como principales desafíos aprender solos y organizar sus tiempos, los docentes mencionaron el mayor tiempo de dedicación que esta modalidad les implicó. Algunos consideraron que los estudiantes no aprendieron tanto y que, con esta modalidad, no se puede evitar que los estudiantes copien en las evaluaciones.

Los aspectos más destacados por los docentes para justificar su opinión respecto de la educación virtual fueron diversos. Aquellos que consideraron su experiencia en educación virtual como *muy buena*, expresaron: “La plataforma *Moodle* me resultó útil para subir libros y apuntes, programa y ejercicios prácticos”, “*Google Meet* me permitió dar, de manera sincrónica, todas las clases tanto teóricas como prácticas, grabarlas y luego enviar los videos a los estudiantes, lo que les permite repasar lo dado en clase”, “Buena experiencia y enriquecimiento de la clase con diferentes recursos”, “Las condiciones tecnológicas para el dictado de las clases supera a las del aula convencional”, “Fue un buen aprendizaje de alumnos y profesores”. Aquellos que calificaron su experiencia como *buena,* dijeron: “Logramos culminar con el dictado de la totalidad del contenido en tiempo y forma”, “Cumplimos con nuestros requerimientos, los contenidos de la asignatura se llevaron adelante satisfactoriamente”. Y los que la calificaron como *regular*, argumentaron: “Me parece que no aprenden como cuando es presencial, además hay más posibilidades que se copien”, “En forma presencial se puede hacer un mejor seguimiento y acompañamiento a los estudiantes”, “Mala conexión. No poder conocer a los alumnos. La sensación de estar hablando solo, porque cuesta mucho que respondan. Los alumnos cansados. Falta de interacción”, “Muchos no se animan a preguntar”, “No se puede ver la reacción de los alumnos como en el dictado presencial. La asistencia a clases era considerable a pesar de algunos tener problemas de conectividad a veces”, “No todos los estudiantes prenden sus cámaras o participan a través del *chat* o voz, por lo que no podemos observar en forma sincrónica el impacto inmediato de si están comprendiendo o no. A pesar de ello, los resultados en los prácticos evaluativos fueron más que satisfactorios”. Independientemente de los problemas de conectividad, casi todos los argumentos en contra de la educación virtual siguen demostrando que falta capacitación. La educación virtual requiere no solo conocimiento de herramientas tecnológicas sino

también saber cómo y cuándo aplicarlas, reconocer que hay herramientas de interacción que son más útiles que un debate en clase, cara a cara. Casi todas estas problemáticas expresadas por los docentes se pueden superar fácilmente con la capacitación (García-Aretio, 2012; Rodríguez Fernández, 2014).

Se indagó si, una vez terminada la pandemia, los docentes preferían volver a la presencialidad, seguir con la virtualidad o hacer educación combinada. Los resultados se muestran en el gráfico 3.



GRÁFICO 3. Presencialidad vs clases híbridas

Como se puede ver claramente, el porcentaje mayor prefiere volver a la presencialidad, afirmando que se aprende y se motiva más con la "comunicación presencial", que en la presencialidad hay más interactividad y que esta permite "mayor comprensión de los temas". Esto refuerza lo antedicho: que los docentes desconocen las potencialidades de la educación virtual y de las herramientas que brinda para generar interacción y aprendizaje significativo, para realizar un monitoreo constante del desempeño de cada estudiante y para evaluar. Como dice González (2022, p. 6): "Las plataformas de e-learning ofrecen diversidad de herramientas y propician la adopción de distin-

tos tipos de estrategias docentes, tanto para el desarrollo de los contenidos como para las propuestas de actividades que favorecen la construcción del aprendizaje y su evaluación".

Conclusiones

De todos los datos analizados, se puede inferir que tanto docentes como estudiantes valoraron algunas de las ventajas de la educación virtual pero no dimensionaron todas sus potencialidades. Potencialidades que implican diseñar un aula virtual en la cual se presenten los contenidos en diferentes formatos con el fin de hacerlos accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y estrategias de estudio; en la que se generen diferentes tipos de actividades prácticas significativas y adecuadas, en las que realicen trabajos colaborativos y/o cooperativos y espacios para que docentes y estudiantes interactúen permanentemente, se conozcan e intercambien ideas.

Además, en 2022 se decidió volver a la presencialidad plena, sin tener en cuenta la opinión de docentes ni de estudiantes ni de todo lo experimentado en 2020 y 2021, como si no se pudiera rescatar algo positivo de semejante experiencia. Es lamentable que no se hayan capitalizado, como expresa Mazo Cuervo (2021):

> los aprendizajes adquiridos durante estos, casi, dos años. Es pertinente identificar los diferentes tópicos que salieron a relucir en este intervalo de tiempo, entre los que se encuentran: estamos preparando a los estudiantes para una sociedad que ya no existe y por ello muchos jóvenes no encuentran oportunidades laborales; el papel de los profesores y las metodologías con que enseñamos; la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y la legislación educativa (p. 4).

En esos dos años, en los que la única opción era hacer educación virtual, algunos docentes diseñaron y adaptaron sus propuestas pedagógicas, algunos incorporaron tecnologías educativas, otros implementaron cambios y nuevas metodologías para adecuarse a la nueva modalidad y muchos solo supieron reproducir sus clases presenciales utilizando alguna herramienta de videoconferencia. Sin embargo, la vuelta a la presencialidad ha sido tan abrupta como fue el cambio a la

virtualidad. Solo se decidió "volver a presencialidad plena" independientemente de que haya habido o no reflexiones o un análisis profundo para evaluar lo ocurrido. Parece que la experiencia vivida en pandemia no hubiera existido.

Muchos autores consideraron que la experiencia en 2020 y 2021 generaría una "nueva educación", mejoraría las prácticas que demostraron no ser lo suficientemente efectivas, destacarían las que fueron exitosas y reflexionarían sobre las ventajas de la educación virtual para una educación nueva que incluyera a todos, sin excepción. Sin lugar a dudas, las condiciones estaban dadas para una transformación del sistema educativo, "para no regresar a un sistema obsoleto que, desde hace años, estaba clamando por reformas de fondo" (Mazo Cuervo, 2021, p. 5). Sin embargo, no se vislumbra, aún, este camino.

Es decir, lejos de generar políticas inclusivas y propuestas didácticas híbridas que apunten a mejorar la calidad de la educación superior, con metodologías emergentes adecuadas e infraestructura tecnológica apropiada, se ha vuelto, en general, a lo que acontecía hasta el año 2019. Esta vuelta a la presencialidad ha dejado fuera del sistema a los estudiantes que, por diferentes razones, no pueden asistir regularmente a clase y, lo peor, es que se vuelve a viejos modelos de enseñanza, que están muy lejos de la generación de estrategias que los estudiantes necesitan para finalizar sus carreras y los futuros egresados para tener éxito en el mercado laboral.

Referencias bibliográficas

Balmaceda, J. P. (2020). ¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia? En L. Beltramino (comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19* (pp. 59-64). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: http://hdl.handle.net/11086/19283

García Aretio, L. (2012). Resistencias, cambio y buenas prácticas en la nueva educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia*, *5*(2), 9-35.

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *20*(2), 9-25.

Gil-Jaureana, I. (2012). Análisis de recursos educativos en primaria desde una perspectiva intercultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *5*(3), 32-46.

González, H. T. (2022). Instrumento de evaluación para el desarrollo de cursos en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 79, 30-45.

Mazo Cuervo, D. M. (2021). Repensando la educación para un mundo pospandemia. *Revista Perspectiva Empresarial*, *8*(2), 3-6.

Rodríguez Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *17*(2), 75-93.

Sáiz, M. S. I. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior* (Vol. 29). Narcea Ediciones.

Virtualización de la enseñanza. Reflexiones en torno a una experiencia situada

Noelia A. Orienti
Universidad Nacional de La Plata
noeliaao22@gmail.com

Introducción

La materia en la que se inscribe la presente experiencia se denomina "Pedagogía" y constituye una de las asignaturas del trayecto de formación pedagógica que se integra al tramo curricular compartido por las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El curso se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer año de los correspondientes planes de estudios, y cuenta con una matrícula aproximada de setecientos estudiantes,[1] que registra un sostenido ascenso año a año.

Desde esta asignatura, nos proponemos estimular prácticas reflexivas que permitan interpretar las problemáticas sociales y políticas que influyen en las situaciones educativas para estar en condiciones de prefigurar formas de acción pedagógica de signo crítico.

Hasta la interrupción de la presencialidad, y el consecuente proceso de virtualización de la enseñanza, las clases teóricas y prácticas estaban definidas como espacios separados, y contaban con actividades y cronogramas que, si bien se articulaban, tenían criterios de organización diferentes.

En un contexto de extrema incertidumbre como fue el vivenciado a partir de las medidas vinculadas al Aislamiento Social, Preventivo y

[1] En adelante se utiliza el genérico masculino con el único propósito de agilizar la lectura sin que ello implique una postura sexista o el desconocimiento de la desigualdad de género y el carácter performativo del lenguaje. El genérico tradicional masculino en este escrito representa a las diversas identidades de género en condiciones de igualdad.

Obligatorio (ASPO), y ante el desafío de garantizar la continuidad pedagógica incluyendo genuinamente a todos surgieron, en el equipo docente, varios interrogantes: ¿cómo sostener y acompañar las distintas trayectorias en la no presencialidad, en comisiones de trabajos prácticos con una población de entre ochenta y cien estudiantes, y clases teóricas de alrededor de trescientos? En consideración de las condiciones reales de trabajo docente, ¿qué decisiones pedagógico-didácticas era necesario tomar para garantizar la inclusión de todos los estudiantes, sin desatender las posibilidades (desiguales) con las que contaban? ¿Qué cuestiones ponderar en el diseño de la propuesta de enseñanza?

En lo que sigue, se compartirán algunas de las decisiones nodales que intentaron dar respuesta a los interrogantes planteados.

Decisiones pedagógico-didácticas asumidas en pandemia

Reorganización del espacio y las funciones docentes

Asumiendo que la enseñanza es una actividad intencional y que cada experiencia de aprendizaje debía ser planificada y secuenciada, se inició un proceso de inclusión genuina de tecnologías (Maggio, 2012, en Martin, 2020), con el fin de constituir un recorrido formativo para alcanzar las metas propuestas que, en esta ocasión, estarían en su totalidad mediadas por la tecnología.

Este trabajo, sobre la propuesta de enseñanza, involucró cambios sustantivos en el programa y la planificación del cronograma de encuentros y actividades, atendiendo a la necesidad de incluir y usar las TICs desde un modelo pedagógico reflexivo, crítico y flexible (Juarros y Levy, 2020; Martin, 2020), que considere la experiencia de un estudiantado partícipe de la cultura digital (Gómez, 2020). Lejos de "trasplantar" la propuesta presencial en el entorno virtual, se elaboró una nueva que contempló las particularidades de los sujetos que aprenden, el contexto de la enseñanza (virtual) y de la coyuntura.

Como expresa Gloria Edelstein (2005), las prácticas de enseñanza siempre toman forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que concretan los docentes; pero responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y las previsiones individuales de aquellos, y por tal motivo la enseñanza

solo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

En tal sentido, es importante advertir que las clases de “Pedagogía”, actividades, comunicación y evaluación, se desarrollaron por decisión institucional durante el 2020 y el 2021 únicamente a través de la plataforma *Moodle*. Esta ya era empleada por la FaHCE-UNLP, y cuenta –entre otras cosas– con la ventaja de que su acceso y navegación es gratuito. Antes del 2020, la cátedra usaba este campus, pero como complemento a la presencialidad, y sin obligatoriedad de participación por parte de los estudiantes.

Una de las primeras decisiones que se tomó para acompañar las trayectorias estudiantiles en el contexto de emergencia sanitaria, fue la de “romper” con el modo de trabajo “habitual”, por comisiones y dividido en clases teóricas y clases prácticas. Los siete docentes que participamos de las cursadas 2020 y 2021, asumimos comisiones a cargo con las mismas funciones en el acompañamiento a los estudiantes. Independientemente del cargo jerárquico, desempeñamos las siguientes tareas: acompañamiento y seguimiento en la realización y cumplimiento de actividades propuestas, corrección y devolución de parciales, atención de situaciones personales de los estudiantes, de fuerza mayor, administración del foro de consultas generales de la comisión a cargo, coordinación de actividades colaborativas que se diseñaron para actividades obligatorias al interior de las comisiones, registro de notas parciales y finales.

A diferencia de la cursada presencial, las clases fueron teórico-prácticas, es decir, no se distinguió entre “teóricas” y “prácticas”. Tanto en 2020 como en 2021, los aproximadamente setecientos veinte estudiantes matriculados fueron organizados en catorce comisiones, a cargo de siete docentes. Todas las comisiones funcionaron conjuntamente, no hubo distinción entre las clases, textos, materiales, ni actividades en el desarrollo de la cursada.

Redefiniciones en torno a los contenidos, los materiales y las estrategias de enseñanza

Diseñar el espacio de "Pedagogía" en el Campus Virtual y en el marco de una virtualización forzada, implicó aprender y apropiarnos con celeridad de las herramientas que ofrece para comunicarnos, intercambiar, evaluar, etc., así como la elaborar diversos materiales que compartimos con los estudiantes, como, por ejemplo, la presentación del equipo de cátedra y la hoja de ruta, por mencionar solo algunos. En efecto, el desafío pedagógico abarcó transformaciones del espacio y del tiempo, así como la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad (Dussel, 2018).

En este escenario mediado tecnológicamente, repensar la enseñanza implicó trabajar arduamente en distintos aspectos de la propuesta pedagógico-didáctica para mantener y garantizar un mínimo. Una de las tareas que fue necesario emprender con premura fue la revisión de los contenidos a enseñar, más concretamente, definir la selección de los contenidos que considerábamos fundamentales de la disciplina y que eran relevantes para la formación de nuestros estudiantes en aquel contexto. Esta tarea no fue sencilla dado que veníamos trabajando con un programa extenso, tanto en contenidos como en bibliografía, diseñado para la presencialidad y en base a un calendario académico muy diferente. Algunos de los interrogantes que colaboraron a iniciar este proceso fueron, entre otros: ¿qué no podemos dejar de enseñar y, quienes cursan "Pedagogía", de aprender? ¿Cuáles son los conceptos centrales, cómo se vinculan, cómo presentarlos para su apropiación en virtud de las intencionalidades que perseguimos? Considerando los recursos digitales disponibles, ¿cuál es la bibliografía obligatoria que queremos o es preciso mantener, y cuál podríamos sustituir y/o complementar con clases escritas o guiones de clase?

El resultado de este proceso de revisión supuso, entre otras acciones, el diseño de una nueva propuesta programática que incluyó una priorización de contenidos y una selección bibliográfica, cuestiones ambas que se fueron definiendo en relación con la elaboración de clases teórico-prácticas escritas por parte del equipo docente, que resultaron centrales para el desarrollo de la cursada.

La decisión de elaborar estas clases escritas obedeció en primer término a la necesidad de "llegar" a todos a la vez que reducir la cantidad

de textos. Atendiendo al desigual acceso a los servicios tecnológicos que presentaban los estudiantes, estas clases se encontraban disponibles en cualquier día y horario, dentro del aula virtual institucional (.edu) y, en tal sentido, colaboraban en garantizar el acceso gratuito a una propuesta común. A nadie pasó desapercibido el hecho de que el "pasaje" de la palabra a la pantalla (De Sousa Santos, 2007), no se produjo sin brechas digitales (Gómez, 2020; Terigi, 2020), que se manifiestan en las desiguales posibilidades de conectividad y accesibilidad (y tienen su correlato en las desigualdades socioeconómicas y de infraestructura en sociedades como las nuestras).

Las clases escritas, comunes a la totalidad de los estudiantes, se compartieron con una frecuencia quincenal, y se presentaron en pestañas del aula virtual del Campus-FaHCE, organizadas por unidad temática. Al interior de cada pestaña, se trabajó con una herramienta que ofrece *Moodle*, llamada "libro". Los libros de *Moodle* permiten crear recursos multipágina con un formato parecido a un libro y una tabla de contenido. Durante la cursada de "Pedagogía" 2020 y 2021, y por decisión del equipo de cátedra, cada libro incluyó: a) una presentación; b) el *link* a una clase escrita; c) bibliografía de lectura obligatoria para todos los estudiantes para la cursada regular; d) bibliografía de lectura obligatoria para rendir el examen final; e) algunos materiales de lectura complementaria/optativa (textos en PDF, recursos digitales y multimediales); f) actividades sugeridas en relación con los contenidos de la clase, cuya resolución fue de carácter optativo, y en ningún caso se solicitó su entrega para la corrección.

En la escritura, curaduría y diseño de las clases escritas participamos la mayoría de los docentes de la cátedra, quienes en el proceso mantuvimos reuniones frecuentes por *Google Meet* y trabajamos a través de la herramienta colaborativa *Google Drive*. La tarea emprendida fue destinada, en principio exclusivamente, para nuestros estudiantes, en un escenario de emergencia sanitaria, y tuvo por finalidad la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y la construcción de soportes para los intercambios comunicativos (Barletta, Gallo y Arce, 2020). A partir de un complejo e interesante proceso de curaduría de contenidos, mediatizamos los contenidos seleccionados y los reinterpretamos en una producción hipertextual propia en la que le otorgamos sentido (Odetti, 2012).

La escritura de estas clases nos permitió, asimismo, preservar derechos de autor, en tanto se trata de un material que forma parte de una colección que puede consultarse gratuitamente en SEDICI.[2] Esto redunda en un beneficio, al permitirnos avanzar sobre la cuestión de la propiedad intelectual (Busaniche, 2020).

Por otra parte, no solo el resultado final, sino el proceso de elaboración en su conjunto, ha ofrecido a la cátedra la oportunidad de fortalecer la conceptualización y análisis sobre cuestiones nodales del programa, sin perder de vista la pluralidad de perspectivas, incluyendo voces diferentes e incluso antagónicas en los materiales (Landau, 2013), lo que es un signo de democratización.

El diseño final de cada clase incluye el desarrollo teórico-conceptual de los contenidos nodales del programa, distintas actividades, y ofrece la posibilidad de ir navegando en un orden propuesto, pero no lineal, por una variedad de lenguajes y formatos (audios, imágenes, videos, textos). La inclusión de estos registros distintos nos ha permitido enriquecer el guion desde lo estético, así como incorporar diversos elementos de la cultura digital (Gómez, 2020) en un material que admite distintos recorridos y, en tal sentido, aloja desde su concepción diversas trayectorias, conocimientos previos, intereses de los estudiantes y, por ende, reconoce la diversidad de caminos para acercarse (a) y apropiarse críticamente (de) un campo disciplinar (Juarros y Levy, 2020).

Estas clases escritas se elaboraron y desarrollaron en estrecha vinculación con la propuesta de los encuentros sincrónicos ofrecidos. Como se comentó, la publicación de los libros y de las clases teórico-prácticas incluidas en ellos, tuvo una frecuencia quincenal. Ahora bien, durante las semanas que no se publicaban, se ofrecían espacios sincrónicos de sistematización de contenidos y consultas, a través de *Google Meet* y *Zoom*. Estos espacios, muy valorados por docentes y estudiantes, nos permitieron encontrarnos "presencialmente" a través de la pantalla.

La apuesta por los encuentros sincrónicos no fue "dar clases", sino establecer diálogos con los estudiantes respecto de los contenidos de enseñanza. Considerando que la enseñanza es, en esencia, un acto de

---

[2] El Servicio de Difusión de la Creación Intelectual es el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, es un servicio libre y gratuito creado para albergar, preservar y dar visibilidad a las producciones de las Unidades Académicas de la Universidad: http://sedici.unlp.edu.ar/

comunicación (Juarros y Levy, 2020, p. 9), estos encuentros facilitaron las instancias de retroalimentación, y fueron importantes a la hora de decidir qué ajustes realizar a la propuesta de enseñanza inicial.

Es importante enfatizar en el hecho de que los encuentros a través de *Google Meet* y *Zoom* se plantearon como optativos, estuvieron a cargo de dos docentes (se trabajó en pareja pedagógica), y fueron distribuidos en días y horarios diferentes, de modo tal de posibilitar la participación de los estudiantes en distintas bandas horarias. En otros términos, pudieron participar en cualquiera de los espacios sincrónicos optativos que se ofrecieron, independientemente de la comisión a la que pertenecieran y quiénes fueran los docentes a cargo de las clases sincrónicas.

Teniendo en consideración la brecha digital existente, además, se tomó la decisión de que todos los encuentros fueran grabados y se compartieran en el aula virtual, para ser reproducidos en cualquier momento, según las posibilidades de tiempo, conectividad y disponibilidad de cada estudiante.

Asimismo, propusimos otros canales de comunicación, como la mensajería interna del Campus y el foro permanente de consultas o los foros o actividades específicas. Este tipo de decisiones nos permitió desarrollar una interactividad en la comunicación e incrementarla a través de espacios mediáticos alternativos. El cronograma preveía distintas actividades obligatorias y optativas, algunas de las cuales se resolvían en foros de intercambio organizados por comisiones, desde la convicción de que es posible (y necesario) ofrecer espacios genuinos de construcción de conocimiento a partir de herramientas colaborativas.

Es importante reiterar que, a diferencia de lo que sucedía en la presencialidad, las actividades que se comparten en la clase virtual, ya sean obligatorias como optativas, adquieren otras características y la constatación de su impacto se vuelve menos evidente en lo inmediato. Sin embargo, a través de las participaciones en los foros y la asistencia optativa a los encuentros sincrónicos, reivindicamos la importancia del diálogo, la interacción, la construcción colectiva de conocimiento, al retomar en estas instancias aquellas preguntas, guías, consignas, que se incluyeron en las clases escritas, y que consideramos hacen a las condiciones que ofrecemos para ayudar a aprender.

Merecería un trabajo aparte compartir la experiencia y las reflexiones en torno a la evaluación de los aprendizajes, de lo que nada se ha

expresado en el presente por una cuestión de extensión. Sin embargo, como se podrá advertir, dicho componente curricular no quedó exento de replanteos y modificaciones.

Conclusiones

Las nuevas condiciones de enseñanza impuestas a partir de las medidas de emergencia sanitaria decretadas por las instancias gubernamentales de nuestro país durante el 2020 y el 2021, impusieron desafíos inéditos en el campo educativo y requirieron del enorme esfuerzo de los docentes en la planificación y desarrollo de adecuaciones y cambios en las propuestas pedagógico-didácticas.

Hasta aquí, se repasaron someramente algunas de las transformaciones que implicó el "pasaje" de la presencialidad a la virtualidad forzada en la propuesta de enseñanza de "Pedagogía" para PUEF (FaHCE, UNLP), haciendo foco en algunas de las decisiones centrales que se fueron tomando, dejando en evidencia que, en ningún caso, los recursos didácticos con los que contábamos previo a la pandemia, se trasladaron acríticamente a la propuesta de enseñanza 2020 y 2021.

Al momento de finalizar este escrito, el equipo de cátedra se encuentra trabajando en una propuesta pedagógico-didáctica que prevé la vuelta a la presencialidad cada quince días. Esta propuesta, distinta de la del 2019 y a la de los dos últimos años, representa nuevos desafíos y reedita otros conocidos desde una mirada renovada. El por-venir nos ubica, una vez más, y al decir de Edelstein (2004), como protagonistas responsables, reflexivos y críticos; sujetos autores que construimos nuestras propias propuestas de intervención en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que nos encontramos comprometidos profesionalmente y en las que nos cabe actuar y tomar decisiones.

En tal sentido, entendemos que la tarea de pensar la enseñanza no fue un paréntesis durante la pandemia, sino que es parte constitutiva de nuestro hacer docente, atravesado por las coordenadas de la época que nos toca transitar y en la que nos vemos interpelados a intervenir en pos de una sociedad más justa y democrática, que contribuya a "consolidar y ampliar las fronteras de la educación como un bien público y social, como un derecho humano fundamental" (Gentili, 2011, p. 96).

Referencias bibliográficas

Barletta, C. M., Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). *Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales.* Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Busaniche, B. (2020). Módulo 5: Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM / CEIICH.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Revista Perfiles Educativos*, *40*(especial), 142-178. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182

Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué, el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En AA. VV. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Universidad Nacional de Litoral.

Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker, (comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 139-152). Editorial del Estante.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores. CLACSO.

Gómez, P. A. (2020). Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes-docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Juarros, M. F. y Levy, E. (2020). Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Landau, M. (2013). Los materiales educativos desde una perspectiva multimodal. Sesión 4 del módulo Análisis de materiales digitales. En *Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT. FLACSO Argentina.

Martin, M. M. (2020). Módulo 2: Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. Disponible en http://www.pent.org.ar/publicaciones/curaduriacontenidos-limites-posibilidades-metafora

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. *RevCom*, 11, e039. https://doi.org/10.24215/24517836e039

Remontando barriletes de plomo: buscando nuevas estrategias para motivar a los estudiantes

Mariela Patrignani
Universidad Nacional de La Plata
marielapatrignani@biol.unlp.edu.ar

Introducción

Marzo 2020. En medio de un ambiente de desconcierto por el nuevo virus Sars Covid-19 que estaba avanzando a pasos agigantados en Europa y América del Norte, en Argentina (que aún se mantenía con pocos casos), se dictaminó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, con la consecuente interrupción de las clases presenciales el 16 de marzo en la Universidad Nacional de La Plata. Al principio, la rediagramación de clases y la búsqueda de nuevos mecanismos para hacerle frente a esta situación sanitaria sin precedentes fue recibida con cierto entusiasmo. Particularmente, en la cátedra de "Nutrición y Bromatología" de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP) los docentes[1] buscamos distintos mecanismos para poder mantener el contacto con los alumnos, compartiendo las clases en modo sincrónico, proponiendo varios horarios de consulta y habilitando nuestra figura de "tutores de grupo" para el acompañamiento de alumnos. Las clases eran además grabadas para quien quisiera verlas de forma asincrónica y los seminarios también fueron resueltos por el grupo docente y cargados a la página del Aula Virtual, que hasta ese momento no había tenido prácticamente uso. Los días y la emoción por la nueva dinámica se transformaron, de a poco, en semanas, y las semanas en

[1] En el presente trabajo se utilizan términos masculinos como una forma nombrar a los sujetos con el único objetivo de facilitar la lectura. Sostenemos, sin embargo, la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para encontrar métodos satisfactorios de visibilizar tanto a las mujeres como a otros géneros no binarios

meses... mientras que el entusiasmo se fue perdiendo. Cada vez menos alumnos se conectaban a la clase, cada vez menos consultaban... y muchos no respondían a nuestros *mails*. Por otro lado, desde el grupo docente el cansancio por una situación de aislamiento que no parecía resolverse en el mediano plazo y la poca participación por parte de los alumnos generaba descontento. ¿Qué hacer con esta situación? ¿Cómo remontar este barrilete de plomo?

Esta problemática no es exclusiva de las clases virtuales. En la presencialidad también se hace presente. En el año 2014 se entrevistaron a ciento treinta y una personas de la Facultad de Ciencias Exactas, entre las que se incluían docentes y estudiantes de grado. Se encontró que una parte significativa de los docentes consideraba que las causas del alto nivel de fracaso, de deserción, de postergación, y del bajo índice de egresados era la falta de estudio, de integración de los contenidos, de motivación y de responsabilidad de los estudiantes. Por el contrario, los estudiantes aducían que las causas eran las clases aburridas, expositivas, agotadoras, descompensadas en la relación tiempo/dificultad, disociadas entre teoría y práctica y sobre exigentes (García et al., 2017). ¿Será que sin quererlo las clases virtuales se convirtieron en todo lo que eran las clases presenciales? Intentando emular la clase presencial, ¿la volvimos tan presencial que hasta copiamos aquello que sabíamos que no funcionaba? Nos olvidamos de que la virtualidad ofrece innumerables recursos que estaban siendo desaprovechados. De acuerdo a Martin y Esnaola (2020). existen distintos tipos de tipologías:

- El texto: soporte convencional lineal cerrado, esto incluye los libros, los apuntes de cátedra, etc.
- Materiales hipertextuales: lectura interactiva de textos que se van entretejiendo mediante vínculos internos o externos permitiendo armar distintos recorridos de aprendizaje.
- Multimedia e hipermedia: materiales que utilizan diferentes medios de comunicación para la presentación de la información. La diferencia entre ambos es que el multimedia puede seguir siendo lineal (como un video) mientras que el material hipermedial tiene una estructura no lineal.

Tanto en la presencialidad como en la virtualidad el formato más utilizado en nuestra cátedra era el texto. A los estudiantes se les enviaba un *link* con la bibliografía recomendada. Sin embargo, el uso del Aula Virtual nos permitió ver que aquel *link* tenía un número mínimo de descargas... ¡y la gran mayoría de ellas eran del grupo docente! En otras palabras, los estudiantes no leían la bibliografía que les enviábamos. Esto también repercutía en las producciones escritas. De acuerdo a Espinoza et al. (2009) la lectura favorece la apropiación de la gramática y las formas de organización utilizadas en la escritura científica lo que permite a los estudiantes formarse como profesionales.

Seguir con la misma dinámica no parecía ser la solución, era necesario actuar y plantear actividades diferentes. Como describe Ghiso (1999), la articulación entre la teoría y la práctica plantea siempre desafíos y el uso de la creatividad para sobrellevarlos. No es posible generar conocimientos nuevos con dispositivos "estereotipados y fosilizados" (Ghiso, 1999, p. 144).

Diseño de la actividad

No era fácil ponernos de acuerdo. El grupo docente era muy heterogéneo y el cansancio se hacía presente para diagramar lo que sería la última actividad del año. Nos era difícil remontar este barrilete. Buscamos entonces, una actividad que pudiera ser atractiva para el grupo de alumnos y que, a la vez, incentivara la búsqueda bibliográfica pero que no quedara "solo en el papel". Poco a poco empezó a surgir la idea de una actividad en donde se involucraran las redes sociales. Se ha señalado que en entornos educativos el uso de las redes sociales puede potenciar aspectos positivos como el aprendizaje autónomo, la creatividad y la motivación (Garrigós et al., 2010). En las redes podemos encontrar *influencers* que dan recomendaciones acerca de los alimentos... muchos de ellos sin fundamento científico por lo que nos pareció adecuado plantear la actividad "Derribando mitos". En ella los estudiantes debían seleccionar un mito alimentario y justificarlo o rechazarlo utilizando bibliografía acorde.

Esta vez, en lugar de que la consigna estuviera en texto plano, recurrimos a audios y a imágenes dinámicas. Todo esto se volcó en un

Padlet que se puede ver en la Figura 1. *Padlet* es una plataforma virtual que ofrece la posibilidad de realizar muros colaborativos. En ella cada usuario "arrastra" y "suelta" los elementos que quiere mostrar convirtiéndose en una pantalla o muro de autoría múltiple (Mangiaterra y Viñas, 2018). Esta plataforma no sería utilizada únicamente como medio para disponer las consignas, sino también para que los estudiantes pudieran compartir sus propias producciones.

Pero ¿qué tipo de producciones deberían realizar los estudiantes? Años anteriores habíamos solicitado la redacción de monografías, pero muchas veces resultaban ser un "*copy/paste*" de páginas de internet. No, no, no... queríamos algo diferente, algo más creativo, algo que pudiera permitirles más dinamismo.



FIGURA 1. Estructura del *Padlet* "Mito o Realidad" en donde se publicó la actividad a realizar con los alumnos en forma de audio y se incluyeron instructivos audiovisuales y paginas recomendadas para la búsqueda de la información

La infografía es una representación gráfica que permite presentar conceptos de manera versátil y clara. De acuerdo a Abdala Grillo y Farré (2019), las características más relevantes de las infografías son las siguientes: se leen rápidamente gracias a la utilización de recursos visuales, se pueden incluir enlaces a sitios *web*, videos, etc., por lo que se amplía la cantidad de información y pueden ser fácilmente compartidas.

Sabíamos, sin embargo, que esto iba a ser un desafío para los estudiantes, quienes nunca habían trabajado con este tipo de plataformas. Por esto, se les facilitaron varios instructivos y el seguimiento por parte de un tutor quien colaboraba de forma remota con el proyecto.

Finalmente, a los estudiantes se les informó que la actividad representaría un diez por ciento de la nota final de la segunda parte de la materia y que contarían con tres semanas para realizarlo y compartir la infografía con el mito estudiado en el *Padlet*. Posteriormente, se les consultó su opinión acerca de la actividad y cómo se habían sentido al realizarla.

Desarrollo de la actividad y opiniones de los alumnos

Autores anteriores ya han indicado que existe una resistencia al cambio que dificulta el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas (González y Rodríguez, 2019). Sabíamos también que los estudiantes nunca habían realizado una actividad similar, por lo que ofrecimos tutorías vía *mail* para resolver cualquier duda. Este tipo de tutoría nos permitía un contacto personal con el alumnado y la posibilidad de resolver las dudas puntuales. En esta actividad observamos que, en general, los docentes realizamos actividades tutoriales técnicas de modo de orientar sobre aspectos específicos de los recursos disponibles, facilitando tutoriales sencillos y ofreciendo *feedback* para que esta actividad individual no fuera percibida como abandono (Llorente Cejudo, 2006).

Afortunadamente, todos los estudiantes lograron superar las dificultades con las que se habían encontrado y realizaron excelentes producciones. Algunas de las infografías publicadas en el *Padlet* "Mito o realidad" pueden verse en la Figura 2.



FIGURA 2. Infografías publicadas en el *Padlet* "Mito o realidad" realizadas por alumnas de Farmacia

Finalizada la actividad se les consultó a los estudiantes su opinión. Algunas respuestas se enlistan a continuación:

> "Al principio me costó bastante pero después me gusto y aprendí mucho no solo del tema que elegí sino de los otros temas, ya que vi los otros temas que subieron".
>
> "Es la primera vez que hacia una infografía y me encanto. ¡Costó, pero bueno acá está!"
>
> "Lo que me resultó de mayor dificultad fue hacer la infografía porque nunca había hecho una, pero es un formato que está bueno así que tendría que aprender a usarlo mejor porque me gustó".
>
> "La verdad es que me re gustó, lleva tiempo armarlo o por ahí recopilar la información para que no quede ni muy largo y sea aburrido, ni muy corto que no "informe" lo suficiente. Pero me pareció algo re diferente y divertido para hacer antes que un TP contando lo mismo".

> “Al principio me resultó difícil entender bien cómo tenía que usar las páginas, por eso usé las más fáciles para mí, pero sí me costó mucho el tema del guardado y el subirlo. Por ahí estaría bueno un tutorial de cada página para guardar y subir. Pero ¡todo lo demás está buenísimo! Esta bueno también aprender hacer este tipo de cosas, siempre sirven y en mi caso, no sabía que podía hacerlo yo”.
>
> “Con respecto a la actividad me resultó interesante, estuvo bueno leer varios trabajos, investigar...”
>
> “Por otro lado, quería agradecerte por estar siempre atenta y responder las dudas que tenía”.
>
> 2Muchas gracias por todo, por tu tiempo y por tu claridad en las explicaciones siempre te hiciste un lugarcito para responderme, cosa que en otras cátedras no siempre pasa. ¡¡Miles de gracias!! Hacia mucho que no cursaba una materia así”.

En las respuestas se puede ver que la actividad, aunque en un principio resultó dificultosa, luego fue percibida como algo agradable para hacer. Se puede ver también la importancia motivacional de una producción autónoma que pudiera ser aprovechada por sus pares para aprender. En *mails* personales, los estudiantes hicieron hincapié en la importancia del acompañamiento que tuvieron por parte del grupo docente.

Conclusiones

La pandemia nos enseñó que es posible buscar nuevas alternativas para la enseñanza. Aunque con ciertas limitaciones, pudimos transformar nuestros cursos presenciales en cursos en línea. En ellos el acompañamiento fue crucial para que el aislamiento no se convirtiera en distanciamiento de la vida académica. Debemos, sin embargo, estar siempre atentos a las señales de alarma, las mismas que observamos en las clases presenciales... las caras de cansancio, la poca participación, los bostezos. Todas esas se hacen presentes, a su manera, en la virtualidad. Como grupo docente es nuestra responsabilidad percibirlas y actuar. Buscar nuevos mecanismos con actividades atractivas para los estudiantes no solo favorece su participación sino también aumenta la motivación mejorando su autoestima. Somos nosotros los

responsables de remontar los barriletes, pero esta tarea puede ser hecha en equipo con el compromiso de todo el grupo docente.

Referencias bibliográficas

Abdala Grillo, M. S. y Farré, J. B. (2019). El uso de las infografías como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la enseñanza universitaria. En C. J. Giordano, y G. Morandi, (comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos* (pp. 933-943). Universidad Nacional de La Plata.

Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Paidós.

García, M. E., Baragatti, E., Mihdi, M. y Weissmann, H. (2017). Diagnóstico y estrategias de acción para recorridos estudiantiles no convencionales. En M. Ros, L. Benito, L. Germain y S. Justianovich (eds.), *Inclusión, Trayectorias Estudiantiles y Políticas Académicas en la Universidad* (pp. 45-69). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Garrigós, I., Mazón, J. N., Saquete, E., Puchol, M. y Moreda, P. (Julio de 2010). La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo. En *JENUI 2010. Actas de las XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Santiago de Compostela, 7-9 julio 2010* (pp. 531-534). Escola Técnica Superior d'Enxeñaría.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 9, 141-153.

González, C. B. B. y Rodríguez, B. C. P. (2019). Retos en el desarrollo de la motivación y la autoeficacia en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *1*(2), 159-170.

Llorente Cejudo, M. D. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec,* 20, 1-24.

Mangiaterra, N. E. y Viñas, M. (2018). Transformando el acercamiento a los saberes. *Trayectorias universitarias*, *4*(7), 25-30.

Martin, M. y Esnaola, F. (2020). *Diseño y elaboración de materiales didácticos digitales. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías UNLP* [Archivo PDF].

Virtualidad en pandemia: intersecciones entre docencia e investigación

Carina Scharagrodsky
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad
carinosky@hotmail.com

Virginia Michelli
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad
michelliv@yahoo.com

Gonzalo Metz
Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad
gonzalometzts@gmail.com

Introducción

El equipo de docentes, investigadores y pasantes de la cátedra "Salud Colectiva" de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, al igual que muchos miembros de las diferentes comunidades educativas, nos enfrentamos a múltiples desafíos en contexto de pandemia. Contábamos con una sola certeza: las actividades debían continuar. La pregunta era ¿cómo?

El Covid-19 implicó la revisión de la propuesta pedagógica de la asignatura que se presentaba anualmente. Asimismo, debíamos rever la planificación pautada desde el 2018 para llevar adelante el primer proyecto de investigación de la cátedra. En este trabajo nos proponemos relatar nuestra experiencia con múltiples propósitos. Narrar supone a otros que nos escuchan. También implica dar cuenta de nuestras prácticas, elaborarlas a partir de una cierta distancia temporal, repensarlas, evaluarlas y retroalimentarnos a partir de los intercambios.

Adecuación pedagógica hacia contextos virtuales

La materia “Salud Colectiva” pertenece al trayecto de Formación Socio-Histórico-Político del Plan de Estudio 2015 de la FTS-UNLP. Se cursa en el 4º año de la carrera. Al estar ubicada en los últimos años, permite formular una propuesta que piensa a los estudiantes en un momento de aprendizaje cualitativamente superior, en condiciones de realizar procesos de síntesis y de producción analítica, en el contexto de la cuestión social actual, con una fuerte impronta crítica y transformadora. Tiene una carga horaria de 64 horas presenciales. Es una asignatura de carácter obligatorio vinculada al campo de la Salud, en el currículum de la Licenciatura en Trabajo Social de nuestra universidad. Su objetivo general consiste en contribuir a generar herramientas de análisis y reflexión que faciliten la intervención profesional en el campo de la salud colectiva.

Desde el año 2018, se incorporó el uso de la plataforma virtual de la UNLP (https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar) con la modalidad pedagógica de aula extendida para la apoyatura del dictado de las clases teóricas, disponibilidad de la bibliografía, cronograma de clases, pero fundamentalmente, para la publicación, entrega y devolución de los ejercicios de evaluación parcial con resolución grupal e individual. Si bien contábamos con experiencia en el uso del aula virtual extendida, la misma era utilizada de manera complementaria. Los tiempos de la pandemia impusieron un uso “exclusivo” del aula virtual otorgándole una centralidad que antes no tenía. Por lo tanto, el dictado de clases durante los dos cuatrimestres del 2020 y del 2021 se realizó totalmente bajo la modalidad virtual, utilizando el Aula *web* de la UNLP.

El contexto pandémico implicó reflexionar acerca de los contenidos (calidad, cantidad, extensión). No olvidemos que se trataba de una materia posicionada desde la “Salud colectiva” y nos encontrábamos transitando un contexto de incertidumbre “sanitaria” que traía consigo una fuerte impronta biomédica. Además, revisamos las estrategias pedagógicas, las prácticas de la enseñanza de un equipo docente que estaba habituado a la presencialidad, se pusieron en juego distintas concepciones acerca del aprendizaje y sus múltiples atravesamientos contextuales que, en este caso, implicaron cuestiones como disponibilidad de dispositivos, conectividad, accesibilidad a espacios habi-

tacionales adecuados, etc. Intercambiamos disponibilidad de recursos didácticos de corte audiovisual que se encontraban más cercanos entre las nuevas generaciones. Tuvimos el acompañamiento institucional de los Equipos de Educación a Distancia de las Facultades de Trabajo Social y de Humanidades y Ciencias de la Educación para repensar las modalidades de evaluación y aprender al mismo tiempo que enseñábamos.

El lugar territorial de la Facultad, con sus patios y pasillos, se concentró en el espacio del aula virtual, donde acontecieron todos los intercambios comunicacionales a través de sus diferentes herramientas (mensajería, foro, taller, *wiki*, tarea). Las actividades extracurriculares difundidas por la cátedra se realizaron a través del *Facebook* "Cátedra de Salud Colectiva" e *Instagram*. Los espacios teóricos y de trabajos prácticos asumieron modalidades sincrónicas y asincrónicas, respetando el día históricamente asignado para la materia. Ese día semanal se concertó para la visualización de los distintos materiales a trabajar: bibliografía, consignas de trabajos prácticos y su resolución mediante el abanico de herramientas y posibilidades ofrecidas por la plataforma, como videos, películas y sugerencias de artículos de actualidad, además de bibliografía ampliatoria. De algún modo, el Aula Virtual, fue el espacio que se impuso como el de mayor institucionalidad para mantener el vínculo pedagógico y las actividades de enseñanza. Fue un período de importantes exigencias en el que se intentó replicar aquello que se producía en las aulas antes de la pandemia. Las clases teóricas se dictaron por *Zoom*, y también fueron grabadas y subidas a la plataforma para que pudieran ser visualizadas con posterioridad. Las clases prácticas respetaron dos bandas horarias para los encuentros sincrónicos (turnos de mañana y tarde). No se tomó asistencia de las clases teóricas. Podríamos decir que se intentó sostener la modalidad de dictado que nos resultaba "conocida". El equipo docente estuvo especialmente atento a las dificultades que iban presentando los estudiantes para sostener la cursada, acompañando situaciones de distinta índole.

Atravesaba las decisiones del equipo una preocupación ética relacionada con las posibilidades de acceso y uso efectivo de tecnologías por parte de estudiantes y también del propio equipo docente. Siguiendo a Maggio (2012: 109) "la relación entre la tecnología y las propuestas es compleja y no es posible independizar el medio de sus fines lo que equivale a tratar la tecnología como herramienta simple

o inocua" y frente a los escenarios contemporáneos es necesario que los distintos actores del sistema educativo puedan "entender el lugar que ocupan las tecnologías entramadas con la sociedad, la cultura y el conocimiento" (p. 37). Resulta interesante el planteo de la autora, previo a la pandemia, de proponer analizar la potencia, la complejidad de las tecnologías "para que puedan analizar críticamente (los distintos actores) cómo se llegan a sobre imponer cuando las propuestas en que las incluimos no se destacan por su visión, su convicción y su potencia pedagógica" (p. 37).

En el mismo sentido, un aspecto de importancia ha sido la proliferación de publicaciones diversas vinculadas al campo temático de la materia en los más variados espacios digitales. En forma simultánea y a nivel global, la salud era un tema y eje de preocupación y atención. ¿Qué desafíos supuso y supone para la enseñanza de "Salud Colectiva"? ¿Cómo enseñar, atentas a las relaciones significativas entre texto/contexto, en el tiempo real de la pandemia por COVID? ¿Cómo superar los intercambios radiales de los *Zoom*?

La pandemia actualizó interrogantes pre existentes en torno a los modelos de enseñanza: el que pone a la explicación del docente en el centro de la clase, que ocupa todo el tiempo, el de la unidireccionalidad de la trasmisión y la hegemonía de la explicación, el de la aplicación del contenido construido y de la evaluación como comprobación de conocimientos adquiridos. Se multiplicaban las dudas: ¿es necesario "dar" todos los contenidos? ¿Qué es lo relevante? ¿Qué es lo que tiene sentido? ¿Es necesario usar "todos" los recursos del *aula-web*? ¿Qué ponderar? ¿Con qué recursos? ¿Qué elementos tenemos para evaluar la práctica de la enseñanza? ¿Cómo sabemos si estamos haciendo las cosas bien? ¿Cómo acompañamos a los estudiantes en sus aprendizajes? ¿Cómo contribuir a procesos de aprendizajes significativos? En definitiva, ¿cómo habitamos estudiantes y docentes el espacio del aula virtual en contexto de pandemia?

Como equipo docente, veníamos de un proceso de reconocimiento de la complejidad del campo de la evaluación. En nuestras trayectorias formativas, es poco el espacio que se le dedica a la formación docente, y suele constituir un apartado final en las propuestas pedagógicas. Transparentar y compartir los criterios de evaluación, la publicación de las rúbricas y trabajar sobre la idea de la respuesta esperada por parte del equipo docente, formó parte de esas experiencias previas.

Desde la perspectiva de los procesos de evaluación, nos preguntamos: ¿se trata de acreditar saberes o de promover la participación y el compromiso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, contribuyendo a sus propios desarrollos autónomos? Según refiere Anijovich (2010):

> ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de sus alumnos (p.18).

Rediseño metodológico de la investigación

La cátedra impulsa líneas de investigación dentro del Área Salud y Trabajo Social para toda la comunidad académica interesada en las problemáticas de salud. Desde el 2019, se está desarrollando un Proyecto I+D Tetra anual 2019-2022 (prorrogado por Resolución 1777/20 hasta 2023). El mismo se denomina: "Representaciones sociales sobre salud y trabajo y sus transformaciones en estudiantes universitarios de la carrera de Trabajo Social (UNLP). Un estudio de cohorte de cursantes de 4º y 5º año 2020-2021, respectivamente". El proyecto se asienta en el Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS), Facultad de Trabajo Social, UNLP. Fue acreditado y financiado por la UNLP bajo el código T103 (Convocatoria 2018) y constituye el primer proyecto de investigación acreditado y conformado por la mayoría de los docentes de la asignatura y estudiantes en calidad de pasantes.

En el primer cuatrimestre del 2020, concentramos nuestras energías en adecuar la asignatura a una virtualidad determinada por la pandemia. Entendimos que no se trataba de una simple extrapolación de la presencialidad a la virtualidad y que dicho proceso constituyó la condición de posibilidad para el desarrollo de la investigación. En el segundo cuatrimestre de 2020, el equipo de investigación decidió avanzar con el proyecto planteando los atravesamientos del contexto pandémico en la exploración de representaciones sociales en salud. No se trataba solo de revisar los aspectos metodológicos planifi-

cados originalmente a fines del 2018 para un contexto pleno de presencialidad. También debimos ampliar nuestro marco teórico junto con el rediseño creativo de técnicas de recolección de la información destinadas a entornos virtuales "no elegidos".

En la propuesta original, confluyen dos líneas de investigación: 1) la formación universitaria a través de los procesos de profesionalización y 2) el estudio de las representaciones sociales en el campo de la Salud desde la Medicina social latinoamericana. El objetivo del proyecto consiste en analizar las articulaciones y transformaciones de las representaciones sociales (RS) sobre categorías tales como Salud y Trabajo, construidas por los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social. Para ello, nos propusimos identificar dichas RS en tres momentos de sus trayectorias académicas de grado: al promediar su formación universitaria en la UNLP (previo al ingreso a la cursada de la asignatura "Salud Colectiva" y al egreso de la misma, en cuarto año) y al finalizar la cursada de la carrera en quinto año (Plan de Estudios 2015). La comparación de las RS identificadas nos permitirá comprender las transformaciones ocurridas, si las hubiere, e identificar prácticas educativas favorecedoras y/u obstaculizadoras de las mencionadas transformaciones, a los fines de incidir con nuestra asignatura en los procesos de profesionalización de estudiantes de Trabajo Social en el campo de la Salud. El marco teórico corresponde a la Psicología Educacional, enfoque vygotskiano y los procesos de formación profesional (Dubar, 2001), la Teoría de las RS de Moscovici (1989) y Jodelet (2000) y la Salud Colectiva latinoamericana con exponentes como Iriart et al. (2002); Laurell (2018), entre otros. Sus categorías teóricas centrales son: Representaciones Sociales, Salud, Trabajo y Profesionalización. El enfoque metodológico es cualitativo. Se trata de un estudio prospectivo de la cohorte 2020. Las técnicas de recolección de información planificadas en 2018 fueron encuestas, entrevista a informante clave, grupo focal y recopilación de documentos.

Dos aspectos nos resultaron relevantes como equipo de investigación. En primer lugar, el desafío metodológico asumido para dar continuidad a la investigación en contexto de pandemia.

Reconfiguramos el "trabajo de campo" ya que nuestros sujetos de investigación se encontraban "allí", en el "territorio del aula *web*", lejos del contacto interpersonal presencial, pero accesibles a una nueva

modalidad vincular que debíamos explorar. El 2020 era el año pautado para implementar el trabajo de campo. Nuestro "campo" constituido en el diseño inicial por el territorio de la Facultad de TS, sus aulas, pasillos y patios, pasó a delimitar sus fronteras, limitaciones y posibilidades en el entorno del aula virtual. Pudimos desarrollar tareas de recolección de información con los estudiantes que se encontraban transitando la asignatura.

A partir del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio establecido en pandemia, concretamente realizamos una revisión metodológica para implementar la recolección de información en el marco de las cursadas virtuales a través de formularios *Google* (*Pretest* al ingreso y *Postest* al egreso de la asignatura). Los formularios exploraban, entre otras cosas, las posibilidades de identificar problemáticas de salud y construir definiciones sobre dicha categoría a partir de los conocimientos previos en el caso del *pretest* y la construcción de definiciones, una vez transitada la materia, a partir de la incorporación de sus contenidos curriculares. También, planificamos la recolección documental de los planes de estudio de Trabajo Social en carreras de universidades nacionales con sede en la Provincia de Buenos Aires para cotejar el carácter de obligatoriedad, optatividad o ausencia de asignaturas vinculadas a Salud en la trayectoria formativa universitaria. Por último, nos propusimos utilizar una técnica de recolección de información dinámica e interactiva mediante la implementación de un dispositivo grupal que combinaba actividades sincrónicas por *Zoom* y asincrónicas con la utilización de *padlets*. Intentamos rescatar dinámicas grupales que evidenciaron intercambio, superando las intervenciones radiales habituales en los espacios del *Zoom*. En Nogueira et al., (2021), Otero Zúcaro y Scharagrodsky (2021), Scharagrodsky et al. (2021) y Scharagrodsky (2021), desarrollamos con mayores precisiones lo anteriormente presentado.

Además, nos encontramos con la necesidad de extender nuestro marco teórico, ya que tanto los escenarios de virtualización de los procesos de formación universitaria y la propia pandemia que en parte contribuyó a acelerarlo (Moya et al., 2021), impactaron de lleno en nuestro objeto de investigación: las RS sobre salud en estudiantes avanzados de la Facultad de Trabajo Social.

La evaluación: experiencia de intersección entre docencia e investigación

La virtualidad urgió la necesidad de repensar las formas de evaluación y generó un escenario que disparó interrogantes y también desafíos. Recuperando la perspectiva de los estudiantes, advertimos que realizan una "triangulación metodológica" espontánea, al articular todas las técnicas utilizadas, tanto por el proyecto de investigación (*pre-test/postest*) como la resolución de las consignas solicitadas para la aprobación de la asignatura. En las crónicas grupales realizadas a partir de los encuentros que se mantuvieron entre los estudiantes y el equipo de investigación, se evidencia, en primer lugar, la solicitud de colaboración a terceros para responder las consignas propuestas, lo que contribuye a reafirmar un dispositivo y una dinámica grupal que para este punto trascendió a los estudiantes convocados, incluyendo a familiares, amigos y personas cercanas. Una de las actividades propuestas consistió en crear nuevas enfermedades y sus abordajes, pensar un nombre, sintomatología, causas y modalidades de intervención. La invitación a producir un conocimiento original fuera del marco habitual del dictado de la materia, pero en el contexto "seguro" de una actividad del proyecto de investigación, propició un ámbito para la producción de aprendizajes genuinos, colaborativos y lúdicos. Frente al desconcierto inicial pudieron vincular con temas ya sabidos, establecer nuevas relaciones con sentido que, al incorporar lo nuevo aprendido, superó los pedidos habituales de relaciones analíticas y causales esperadas. Darle lugar a lo inesperado o incierto y poder asumir que "no hay nada más pertinente que reconocer, en el marco de las relaciones lógicas, la incertidumbre" (Litwin, 2011, p. 52). En este punto, adquiere relevancia un aporte de una de las estudiantes que condensa lo desarrollado hasta aquí: "Yo me re divertí...igualmente pedí ayuda. Acá llegó "el corona" (Covid-19) hace unos días. Tengo amigas contagiadas y que estudian Medicina y Kinesiología, además toman mucho alcohol. Fue re divertido. Inventar algo". Como vemos, se pone de manifiesto la idea de diversión en relación con la invención, al construir la respuesta a la consigna a partir de la colaboración de terceros como parte fundamental de dicho proceso, rescatando las dificultades conlleva un hallazgo de "lo nuevo".

Por otro lado, reflejaron una valoración de los procesos de evaluación diferente a los de un examen, resaltaron la idea de "libertad" en la resolución de las actividades propuestas. Al no ser una evaluación en términos tradicionales, la imaginación y la creatividad se constituyeron como componentes centrales en la participación de las actividades. También, en este punto se torna relevante rescatar otro de los comentarios de la misma estudiante, quien planteó en una de sus intervenciones: "¡No va a estar mal lo que proponga! Recordé mi bachillerato de Ciencias Naturales y pensaba en lo poco que conocemos nuestro cuerpo". Hacemos hincapié en esto último ya que es un textual, ya que pone de manifiesto la apreciación que tuvieron los estudiantes respecto de la participación en las actividades, volviendo a la idea de "libertad" que proporciona un encuadre enmarcado en un proyecto de investigación, pero por fuera de la lógica aprobación/desaprobación clásica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este trabajo se propuso relatar la experiencia transitada por el equipo de docencia e investigación de la asignatura "Salud Colectiva" de la Licenciatura en Trabajo Social (FTS/UNLP) en contexto de pandemia (2020-2021). De los tres pilares de formación académica que sostiene la UNLP (docencia, investigación y extensión) en nuestro caso implicó revisar los dos primeros, tanto en sus adecuaciones atravesadas por el Covid-19 como en sus puntos de intersección. Dado que el proyecto se encontraba encuadrado en la cátedra y la misma delimitó su territorio en el entorno virtual del aula *web*, decidimos avanzar con el trabajo de campo en dicho entorno.

Queremos destacar las posibilidades que nos brindó la participación de los estudiantes en la investigación. Reflexionaron en torno a las consignas, en el marco de una técnica de recolección de información (dispositivo grupal) como en el de las exigencias de los trabajos prácticos obligatorios y el trabajo domiciliario final, a la luz de la categoría "evaluación". Consideramos que, si bien se destaca la "libertad" para inventar una "enfermedad" que les otorgaba el proyecto de investigación, ya que no estaba sujeto a representaciones clásicas de "aprobación o desaprobación", inevitablemente relacionaron sus producciones con

las instancias de evaluación académica de la asignatura, realizando lo que denominamos una "triangulación metodológica".

Lo que aconteció en el orden de lo inesperado y por fuera del encuadre clásico de la enseñanza y que surgió a partir de un dispositivo creado para el proyecto de investigación, ha enriquecido las instancias de articulación entre la investigación y la docencia. Asimismo, ha resituado las inquietudes e interrogantes acerca del lugar protagónico que tienen los jóvenes universitarios en la creación y recreación de conocimientos, saberes y prácticas a partir de propuestas significativas, que encuentran sentido en la trama de significaciones epistemológicas, socioculturales, colaborativas y de producción colectiva.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 13*(7), 5-16.

Iriart, C., Waitzkin, H., Breilh, J., Estrada A. y Merhy, E. (2002). Medicina social latinoamericana. Aportes y desafíos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *12*(2), 128-136.

Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en D. Jodelet y A. Guerrero (eds.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). Facultad de Psicología-UNAM.

Laurell, C. (2018). Toda política social es una política de salud. *Soberanía Sanitaria*, 6, 10-14.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.

Moscovici, S. (1989). Des representations collectives aux representations sociales: elementes pour une historie. En D. Jodelet (ed.), *Les representations sociales* (pp. 79-103). PUF.

Moya, M., Willis, G. B., Paez, D., Pérez, J. Á., Gómez, Á., Sabucedo-Cameselle J. M., Alzate, M., Hur, D., Rodríguez, A., Extremera N. Ferrer, V. A., Rodríguez-Bailon, R., Aragonés-Tapia, J. I., Sevillano, V., Martin-Aragón, M., Terol, M. del C. y Salanova, M. (2021). La Psicología Social ante el COVID19: Monográfico del *International Journal of Social Psychology (Revista de Psicología Social).* https://doi.org/10.31234/osf.io/fdn32

Nogueira C, Scharagrodsky, C., Savino, G. y Dutria, F. (2021). Trabajo de campo en la virtualidad. Un dispositivo grupal posible. *Revista Trayectorias Universitarias,* *7*(12), 051. https://doi.org/10.24215/24690090e051

Otero Zúcaro, L. y Scharagrodsky, C. (2021). Interpelando la virtualidad: relevamiento de datos y construcción de conocimiento en contexto de pandemia. En *XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional* (pp. 203-209). FTS, UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130752

Scharagrodsky, C.; López, S.; Nogueira C, Otero Zúcaro, L. y Savino, G. (1-5 noviembre de 2021). Desafiando el contexto: un camino de investigación posible. En *XIV Jornadas de Sociología UBA*.

Scharagrodsky, C. (24-26 noviembre de 2021). Dispositivo grupal en pandemia para la investigación de RS sobre salud. En *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* UBA. http://jimemorias.psi.uba.ar/

PARTE VII

Tutorías virtuales en el marco de la Educación a distancia. Reflexiones desde la experiencia docente

Natalia Ferra
Universidad Nacional de Rosario
natalia.v.ferra@gmail.com

Lucía Negrini
Universidad Nacional de Rosario
lucia.negrini@outlook.com.ar

Judith Shapiro
Universidad Nacional de Rosario
judith.shapiro@hotmail.com

Introducción

En esta ponencia se abordará la experiencia de tutoría realizada en la "Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (Diplomatura EVEA)", de la Universidad Nacional de Rosario (UNR*)*. Para ello tomaremos como base una serie de ejes a la luz de los cuales haremos una lectura de la experiencia transcurrida (primera cohorte-2021) y en curso (segunda y tercera cohortes-2022).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las sociedades actuales han crecido exponencialmente y, además, sufrido actualizaciones a lo largo de estos últimos años, es por ello que las instituciones educativas no son ajenas a este nuevo *aggiornamento*. En 2018, la UNR creó el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), enmarcando así a estos trayectos formativos como una opción pedagógica y didáctica. Poco tiempo después, en el año 2021 podemos ubicar el nacimiento de la Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, denominada también como EVEA por sus siglas (Resol. C. S. N° 648/2021).

Esta nueva propuesta de entornos virtuales de aprendizaje brinda a los/as docentes universitarios/as y preuniversitarios/as una formación centrada en las transformaciones e innovaciones suscitadas por las TIC –cuya relevancia se precipitó aún más con el correr de la pandemia iniciada en 2020–, puesto que alteraron intempestivamente las dinámicas hasta entonces experimentadas.

La Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje se dicta en la plataforma Carreras y Cursos desarrollada en *Moodle*. Cuenta en la actualidad con tres cohortes que guardan diferentes características entre sí. La primera cohorte, finalizada y la segunda y tercera, en curso al momento de escribir esta ponencia.

Las inscripciones se abrieron primeramente a la comunidad de docentes universitarios y de escuelas medias dependientes de la UNR, con becas del cien por ciento del costo de cursado, beneficiando de esta manera a un gran corpus de docentes que buscaban el acceso a una formación actualizada en entornos virtuales.

La primera cohorte dio inicio con una matriculación superior a trescientos participantes. Se distribuyó al estudiantado en grupos interdisciplinarios, completando cupos de entre veinte y treinta asistentes por comisión, con un tutor a cargo. La duración fue desde agosto hasta diciembre del 2021, con la entrega de un trabajo final en instancias de febrero/marzo del año 2022 y la obtención de un certificado al finalizar la formación.

En marzo 2022 inicia una segunda cohorte y en abril, una tercera, que actualmente están en curso. En ambos casos, se observa que la cantidad de inscriptos fue menor al año anterior. Desde la coordinación se realizaron ajustes a partir de la experiencia inicial, pero la parte troncal del formato base se mantuvo, fundamentalmente los contenidos y el criterio de organización de los horarios de clases y tutorías.

La carga horaria de cursado obligatorio es de 120 minutos por semana. Aquí aparece una instancia de trabajo que se configura en categoría desde la misma experiencia y que tiene relevancia para cada tutor y para el corpus del estudiantado: encuentro sincrónico. Este último se efectúa a través de la plataforma de videoconferencia *Zoom* en su versión paga, elegida por el equipo de coordinación de la Diplomatura. Una de las funcionalidades por la cual fue escogida fue por

su capacidad de admisión (más de seiscientas personas a la vez), y porque cumple, además, con la posibilidad de realizar trabajo en salas, opción utilizada en la mayoría de los encuentros teórico-prácticos.

Por otro lado, aparece nuevamente la categoría de encuentros sincrónicos cuando cada tutor ejerce su función de acompañamiento por videollamada. Una hora semanal por comisión donde se abordan dificultades y dudas tecno-pedagógicas, esta vez no desde *Zoom*, sino desde la plataforma *Meet*.

La figura del tutor

Las Tutorías por definición establecen un tipo de acompañamiento, en este caso desde un rol docente hacia otros docentes-cursantes (puesto que los cursantes son, como dijimos, profesores). El trato es cercano hacia este estudiantado con vasta trayectoria, algunos con más de veinte años de ejercicio, con posturas pedagógicas disímiles y diverso grado de flexibilidad ante el cambio. Trabajar con ellas/os se nos plantea como un desafío en tanto requiere de ellos/as el volver a asumirse como estudiantes, disponerse al aprendizaje. Desde el trabajo tutorial este desafío es abordado con un posicionamiento claro, en línea con la perspectiva pedagógica de la Diplomatura: no somos portadores/as de saberes absolutos y no "corregimos errores", sino que fomentamos la construcción colectiva del conocimiento y el compromiso propio por aprender. Nuestro lugar es el de guías del aprendizaje y no el de árbitros de lo correcto o incorrecto.

El equipo de tutores está compuesto por profesionales con diferentes perfiles disciplinares, comunicadores sociales, psicólogas, antropólogas. Algunos de ellos/as se desempeñan como docentes universitarios a la par de que realizan su labor tutorial, y otros son docentes en diferentes niveles e instituciones. El equipo de trabajo completo está compuesto por la dirección, coordinación de tutores, coordinación técnica y quince tutores.

Las experiencias de los tutores, previas al trabajo en la Diplomatura, son disímiles ya que algunos/as habían realizado acompañamiento técnico en el uso de *Moodle* a docentes en el marco de la pandemia, otros/as habían hecho tutorías estudiantiles a distancia y otros/as, en la presencialidad. Todos/as tenemos en común la experiencia de haber

usado *Moodle* cotidianamente y, para todos/as, el trayecto formativo dentro de la Diplomatura es distinto a las experiencias previas.

En este sentido fue y es fundamental para los/as tutores contar con la predisposición exclusiva y guía fundamental de un Coordinador de Tutores y de tareas asignadas. La Coordinadora de Tutores permite mantener un trabajo coherente frente a los cursantes de las distintas comisiones, teniendo en cuenta la diversidad de formaciones, experiencias y perspectivas de los sujetos que componemos el equipo tutorial.

Como sabemos, más allá de definiciones generales, el perfil de tutor se establece en cada propuesta de enseñanza en particular, de manera adaptada. En el caso de la Diplomatura, podríamos decir que el rol del tutor tiene dos grandes grupos de funciones: académicas y administrativas (seguimiento general de los/as estudiantes, envío de comunicaciones, respuesta a sus inquietudes, registro de asistencias, carga de notas), y afectivas (considerando el modo de trabajo del tutor afectivo-inclusivo, Copertari y Fantasía, 2021), de contención a los/as estudiantes, teniendo en cuenta que la Diplomatura muchas veces aborda y problematiza la experiencia durante y luego de la pandemia, así como la labor docente misma, junto a un conjunto de obligaciones pautadas con la coordinación, que incluyen asistir a los encuentros sincrónicos de las clases teóricas y del espacio de consulta, moderar alguno/s de los encuentros sincrónicos, tomar nota de consultas/dudas que emergen de manera asincrónica, para luego redireccionarlas a quienes corresponda.

Por ejemplo, en relación con las funciones afectivas, en varias comisiones de la primera cohorte todas las semanas se conectaban entre dos y cinco cursantes. Las consultas y las conversaciones emergentes giraban en torno a lo realizado durante los primeros períodos de pandemia y las posibilidades de adaptación. Sin embargo, el trasfondo de los encuentros denotaba un "pedido" de contención afectivo/emocional frente a la angustia que habían atravesado las/os docentes-cursantes en ese momento.

En virtud de la experiencia ya concluida con la cohorte uno, una de las decisiones que más afectó al trabajo tutorial fue la de incluir a los tutores en la corrección de actividades y trabajos, incluyendo el trabajo integrador final. El mismo consiste en la realización de una

planificación de una unidad académica en un aula virtual, con su respectiva fundamentación, cronograma, herramientas y estrategias didácticas de comunicación y evaluación. Lo importante de realizar estas correcciones consiste en sumar aportes desde nuestra mirada; es por ello que cada tutor realiza una retroalimentación con sugerencias. La decisión se debió a que el volumen de estudiantes matriculados es muy alto y a que es el modo que permite asegurar una mirada coherente y unitaria frente a los procesos de aprendizaje de los/as cursantes. Sin embargo, hubo aspectos que se fueron puliendo y potenciando en la misma práctica y durante el cursado de la primera cohorte (plazos de entrega, pautas de corrección para las/os tutores, dinámicas de trabajo en las clases sincrónicas, entre otras); por ejemplo, en una tutoría sincrónica en la que los/as cursantes preguntaban cosas acerca del trabajo final, una de las tutoras dijo tantas veces "no lo sé con seguridad, pero pregunto y vuelvo a comentarte", que al final una de las cursantes hizo una pregunta y se respondió sola la misma frase. En las cohortes 2 y 3 se refleja una mirada constructivista del trayecto formativo en las clases teórico-prácticas, ya que se proponen actividades a resolver de manera grupal durante los encuentros y la participación del estudiantado es mucho más activa que en la primera cohorte.

Encuadre del trabajo en base a la experiencia (supuestos/realidad)

Hay varios aspectos que componen la experiencia de las tutorías en la Diplomatura EVEA, y uno de ellos tiene que ver con la tensión generada en el encuentro entre nuestros supuestos como tutores/as y la realidad devenida de la experiencia. Es un poco la tensión entre lo que esperábamos –lo cual siempre condiciona nuestro accionar y nuestros juicios posteriores– y aquello con lo que nos encontramos, lo que sucedió o sucede en la práctica.

Una de las principales tensiones tiene que ver con el hecho de que los/as cursantes sean docentes. Por un lado, generó la idea de "tutor/a-par", en el sentido de que contábamos con algunos conocimientos contextuales comunes, y, por otro lado, generó presión y autoexigencia en tanto poder cumplir con lo que creíamos que se esperaba de nosotros/as. Trabajar con docentes conlleva un desafío,

puesto que nos pone de frente con personas con muchos años de experiencia docente y *expertise* en sus áreas disciplinares, ante quienes podemos preguntarnos si tenemos algo que aportar que pueda transformar su práctica. Esta tensión anticipatoria se vio aliviada cuando entramos en contacto con los materiales y los/as cursantes reales, y vimos la variedad de experiencias con EVEA que había entre ellos.

En este sentido, vislumbramos otra tensión, relacionada con el conocimiento y la utilización de la plataforma Comunidades de UNR, también apoyada en *Moodle*. El supuesto es que todos/as los/as docentes conocían Comunidades, sabían de la existencia de la plataforma como herramienta y complemento para la presencialidad (ya que antes del Covid-19 era muy utilizada como repositorio). Sin embargo, comenzó a ser más "conocida" y utilizada a partir de la pandemia, por la cual, como muchos/as de estudiantes-docentes remarcan en la Diplomatura: "fuimos arrojados a la virtualidad de un día para el otro". Hoy, esta plataforma se (re)configuró socialmente entre nosotros/as como ocurrió con tantas otras herramientas digitales, ampliando su uso a aspectos más específicos y técnicos de recursos y actividades. En las tres cohortes fue y es muy diverso el conocimiento sobre la plataforma; algunos necesitan asistencia técnica en un nivel más básico, como, por ejemplo, la distinción entre Carreras y cursos y Comunidades, mensajería, acceso al aula específica y la misma navegación en el aula de la Diplomatura. Y otros, ya con trayectoria en el uso de *Moodle* y dictado de clases en modalidad virtual, traen consultas más específicas, no tanto sobre contenidos teóricos sino sobre configuraciones y recomendaciones pedagógicas en torno a las actividades y recursos.

Otra de las tensiones que resulta llamativa es la "mimetización" por parte de los/as docentes cursantes con el rol de estudiante (en una especie de borramiento de toda "huella de la subjetividad docente", por así decir). Los/as cursantes manifiestan "habitus" (Bourdieu, 2014), modos de proceder, maneras de actuar propias de los/as estudiantes, incluso reconocido por ellos/as mismos/as, cuando a modo de chiste expresaban parecerse a sus alumnos. Consideramos que puede tener que ver con la superposición del cursado con la labor docente, puesto que en muchas ocasiones los estudiantes/cursantes manifiestan "no poder cumplir", "no poder hacer las cosas como quisieran" por estar "desbordados/as de trabajo", "sobrepasados/as" (refiriéndose, por ejemplo, a períodos de mesas de exámenes, parciales,

carga de notas, finalización de cuatrimestre, etcétera). Es una tensión que está en constante ambigüedad entre el equilibrio y el desborde, como todo proceso de aprendizaje y cursado.

Otra tensión tiene que ver con la construcción de vínculos entre docente-cursante y tutor; aparece un reconocimiento mutuo, personal/individual, mediado por la pantalla, y basado en las formas de participar, las comunicaciones a través de la mensajería, las respuestas a los mensajes, la "presencia" en la plataforma y en los encuentros sincrónicos (de consulta o clases). Hay un cierto lazo que se teje entre cursante y tutor –amable, afectuoso y cercano– que nos lleva a reconocernos tal y como sucede en la presencialidad (aunque en algunos casos sin siquiera vernos y oírnos). Una de las principales cuestiones que hilvana ese vínculo creemos está dada por la participación, por el hecho de "estar presentes" (Guarnieri, 2021). La mayor interacción, diálogo y presencia es relevante para la cercanía en el entorno y el compromiso en el cursado, así como también para la valoración de la formación. De algún modo la inmersión en el aula y su calidez o cercanía estaría dada por la comunicación permanente, por el ida y vuelta constante (quizás más que con la simplicidad/complejidad de la interfaz). En un sentido complementario, durante una de las tutorías una cursante agradeció los mensajes semanales, ya que la mantenían motivada a participar. Esta pareciera ser una manera "invisible" de presencia (o unilateral, o incierta para nosotras tutoras), ya que cuando no tenemos respuesta a los avisos semanales, no sabemos la huella que va dejando esa presencia escrita.

A nuestro criterio, creemos que la cohorte 1 fue la que mayor presencia tuvo. Parecían tener un bagaje previo en EAD, particularmente por haber empezado antes a usar el aula y también por haber hecho un esfuerzo muy grande durante la pandemia para hacer frente a la virtualización de emergencia. Sus estrategias pedagógicas intentaban ser variadas y contaban con reflexiones previas al cursado de la Diplomatura. En las cohortes 2 y 3 la participación en estos espacios es mucho menor (notamos que la cohorte 3 es la que menos presencia tiene), generalmente, se conecta una sola persona en forma esporádica y sus consultas giran en torno a cuestiones pedagógicas o tecnopedagógicas. A diferencia de la cohorte inicial, en estos dos grupos se utilizan con un poco más de frecuencia las consultas por mensajería

interna del aula virtual. Podríamos aventurar que el "orden decreciente" de "presencia" en el aula, en la cronología de las tres cohortes, puede estar derivado de la vuelta a la preespecialidad a partir de 2022, lo cual altera los tiempos experimentados e internalizados en épocas de aislamiento obligatorio y cursado exclusivamente virtual.

Por otra parte, en las tres cohortes notamos que la participación en los espacios de consulta empieza a acrecentarse cuando ingresamos en el módulo 3 (la parte práctica de la plataforma *Moodle*), y más, llegados a la parte final de entrega del trabajo final integrador. El espacio de los sincrónicos de consulta vía *Meet* se convirtió en una sala de experimentación en vivo y en directo de la zona de prácticas.

Finalmente, hay también –con seguridad– una trama de detalles para recorrer que queda afuera de este sucinto relato: el compromiso en la formación para los tiempos por venir y en vistas a los desafíos actuales en las instituciones educativas, así como el interés por ampliar lo ya conocido acerca de la enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos realizar un resumido relato a partir de nuestro desempeño como tutoras en la Diplomatura de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (UNR). Para ello retomamos aquellos aspectos que nos resultaron más sobresalientes, valiosos, de modo tal que pudiéramos, de algún modo, desandar el recorrido que venimos transitando en nuestro rol tutorial, en el marco de una propuesta educativa de educación a distancia.

En ese sentido, trazamos una serie de ejes que permiten "cartografiar" el recorrido y poner en palabras lo experimentado hasta ahora. Por un lado, nos encontramos con los encuentros sincrónicos, como un punto, un mojón central para el cursado de los/as estudiantes –ya sea en la instancia de clases desarrolladas por los/as docentes de la Diplomatura, o de clases de consultas llevadas a cabo por nosotras. Allí destacamos la "función" de nuestro rol, en tanto que es fundamental dentro de este tipo de entornos, al permitir tejer lazos, vínculos con los/as cursantes.

En esa dirección consideramos esencial la construcción de la presencia, del estar en este tipo de entornos virtuales. Observamos que es

significativo para ello los modos en los que se establece la comunicación, como algo cotidiano, cercano, cálido, a partir de la cual se va generando un modo de conocer y de conocernos.

Por otra parte, esa función de acompañamiento como tutoras –más que nada desde el lugar de lo vincular– se vio realizada a la par de funciones académicas tales como el seguimiento del cursado de cada uno/a de los/as estudiantes, la lectura y corrección de sus trabajos, la respuesta a sus inquietudes (desde nuestros saberes, o poniendo en diálogo asincrónico a docentes y alumnos/as). Pero, además, alcanzó también tareas de tipo "administrativo", relacionadas con la carga de notas, por ejemplo.

Todo lo que venimos relatando se encontró atravesado, permeado, por los desafíos, expectativas y supuestos que significó y significa para nosotras ser tutoras de estudiantes que son docentes. Este es uno de los puntos a partir de los cuales observamos el recorrido, no solo por lo que señalamos recién sino porque nos permitió ser espectadoras de cómo juegan entre sí los roles –docente/alumno– cuando convergen en un contexto como este (el de "formadores formándose").

Por último, cabe devolvernos la pregunta acerca de cuáles son los alcances reales de lo que denominamos "distancia", qué del orden de esa distancia podría generar cercanías en el ámbito de la educación presencial, y cómo podría desenvolverse la figura del tutor.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2014). *Homo academicus*. Siglo Veintiuno Editores.

Copertari, S. y Fantasía, Y. (30 de septiembre de 2021). *Tutorías afectivas e inclusivas en entornos virtuales* [webinar]. Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Guarnieri, G. (02 de septiembre de 2021). *Perspectiva socio-técnica y aspectos teóricos relacionados con las tecnologías en Educación, unidad 2* [Clase sincrónica]. Diplomatura en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Resolución de Consejo Superior N° 648/2021. Creación de la Diplomatura de Posgrado en Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje – Modalidad a Distancia.

Taller de Elaboración de trabajo Final. Experiencias significativas de escritura /reescritura en un Entorno virtual

Mariana de Dios Herrero
Universidad Nacional de La Pampa
marianaddh@gmail.com

Introducción

El siguiente trabajo pretende relatar la experiencia de cursada del "Taller de Elaboración de Trabajo Final" de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, en el año 2021. Vale destacar que la licenciatura se cursa en dos modalidades: presencial y a distancia (semipresencial con encuentros mensuales). Se sitúa en el último año del plan de estudios, es anual, con una carga horaria de 3 horas. La cantidad de cursantes en total oscila entre los veinticino y treinta inscriptos, la mayoría de la modalidad distancia. Una característica de nuestro estudiantado es que trabaja en el sistema educativo o está finalizando el profesorado. En este sentido, tanto el grupo de una modalidad como de la otra, se vio beneficiado por la posibilidad de la cursada virtual.

En el año 2021, por motivo de la suspensión de las clases presenciales, se unificó el grupo presencial con el de distancia y se utilizó una misma aula en la plataforma. Las clases fueron dictadas para los dos grupos, una vez por semana, a través de *Meet*. Asimismo, se estableció un horario semanal de consultas virtuales coordinado por la Jefe de Trabajos Prácticos. En este contexto, se utilizó una propuesta pedagógica centrada en la plataforma *Moodle*, mediante un Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA). En el transcurso del año de cursada y al cierre, observamos que el uso del entorno virtual le

otorgó otro significado a la adquisición de los saberes. Particularmente en lo que respecta al proceso de escritura, pues en la presencialidad, la instancia de escribir el trabajo final se demora y se desarrolla de manera individual, solitaria, a pesar de que se proponen trabajos prácticos de escritura y lectura grupal.

El taller, como se plantea en el plan de estudios (2010, p 14), está destinado a "la puesta en acto de la investigación a través de la realización de un ejercicio que culminará con un informe final que permitirá apreciar los conocimientos y habilidades metodológicas respecto de una determinada área del conocimiento en el nivel específico". En el citado documento, se explicita que es una continuidad del diseño y del proyecto armado en las materias "Metodología de la Investigación Socio-educativa I y II", pudiendo, asimismo, articular conocimientos relevantes de la formación durante el trayecto de la licenciatura:

> En el Taller se pretende realizar un acompañamiento del estudiantado en la producción de su trabajo final; para lo cual se analizará cada uno de los momentos de construcción hasta llegar a la etapa final de escritura del informe. Podrá realizarse un trabajo de investigación teórico-empírico, de revisión de fuentes documentales o bibliográficas (p.14).

En este marco, el diseño de la propuesta pedagógica del Taller, plasmada en el programa, se centra en el proceso de redacción y escritura de un trabajo final, esto es, en el desarrollo de un conjunto de decisiones y prácticas a desplegar a lo largo de la investigación. En este proceso la escritura aparece como una herramienta teórico metodológica fundamental, no siempre suficientemente desarrollada en las trayectorias estudiantiles.

Desde la cátedra, partimos de la idea de que todo trabajo final o tesis (o cualquier trabajo de investigación), implica una tarea de escritura y, más que nada, de reescritura. La escritura de un texto académico, sobre todo uno que implique la culminación de una etapa requiere: conocer las características de la comunicación científica, su relación con la comunidad de discurso, el reconocimiento de clases de textos como, por ejemplo, proyecto de tesis, tesis, defensa de tesis. De acuerdo a Carlino (2003) el proceso de escritura es lento y supone ansiedad. No obstante,

el texto producido es el resultado de sucesivas revisiones a través de carios borradores. Y esto es parte del proceso, porque son los primeros intentos de expresar el pensamiento

Ahora bien, desde el inicio de la cursada nos preguntamos, ¿cuál o cuáles han sido las experiencias con la escritura del estudiantado?, ¿qué dificultades y qué potencialidades logran identificar en sus propios procesos de escritura?, ¿de qué forma se hace consciente el grupo clase, de la importancia de escribir desde el inicio, en sus procesos de investigación?, ¿hasta qué punto son conscientes de la relación entre el escribir y el pensar?

En este contexto, nos propusimos un trabajo de Taller, en el que se potenciara la identificación y reflexión acerca de las relaciones entre teoría, metodología y modalidades de escritura en los propios proyectos de investigación. Asimismo, que propiciara la generación de escritos preliminares para su socialización y debate colectivo. Estos objetivos, que en la presencialidad resultan difíciles de concretar, en la virtualidad logramos materializarse. En este sentido, queremos, desde este trabajo, compartir el análisis de nuestra experiencia porque consideramos que brindan un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación y quizás, pueda replicarse en otras instituciones.

La propuesta de taller en un evea

El término “entorno” es asociado, de acuerdo a Burbules (2004, citado en Pérez, 2009), no solo al espacio, en este caso virtual, sino al de experiencia de quien lo habita como “movimiento”. Sigalés (2002, p. 7, citado en García Aretio et al., 2007, p. 26) considera que:

> son espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, y los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar.

En este sentido, el trabajo de escritura de los pre-proyectos, y reescritura se desarrolló de manera cooperativa y colectiva.

El aula virtual como EVEA se organizó a partir de pestañas. En la primera pestaña, se consignó información importante para el estudiantado, en relación con el programa de la materia, horarios de cursada y un cronograma a modo de hoja de ruta para orientar la cursada. En las siguientes pestañas, se fueron presentando los contenidos de los ejes de la asignatura.

Para una mejor organización y comprensión de las tareas para el estudiantado, se diseñó cada pestaña con la misma secuencia de elementos: una breve descripción del contenido teórico a trabajar, luego, una propuesta de actividades a realizar, algunas previstas para los encuentros sincrónicos y otras para realizar inter-encuentro. También, al finalizar los encuentros, se publicaban las diapositivas con las explicaciones utilizadas y la grabación de la clase para que tuvieran acceso quienes no habían podido asistir. Además, mediante un aviso en el "foro", se enviaba una descripción de lo sucedido en la clase y orientación en caso de que quedaran tareas de entrega.

Coincidimos con García Aretio y otros (2007) en que las nuevas perspectivas didácticas a partir de la utilización de los diferentes recursos tecnológicos, abren nuevas posibilidades que trastocan el diseño instructivo tradicional. Y el rol tradicional del profesorado se transforma, puesto que toma un papel de mediador, de guía.

La propuesta de actividades se organizó en dos tipos: para realizar en el encuentro y otras inter-encuentro. Las actividades inter-encuentro se orientaron al abordaje de la bibliografía, recuperando las categorías analíticas centrales, a través del intercambio en los foros con los/as cursantes. Se trabajó sobre distintos soportes narrativos: textos, videos, imágenes. En particular, material audiovisual (documentales, fragmentos de películas y/o documentales, entrevistas, conferencias a especialistas entre otros).

En estos casos, se hizo un seguimiento con intervenciones de acuerdo a las propuestas. Este tipo de actividad supone para el estudiantado un ejercicio importante para el desarrollo de la escritura. Además, propicia el trabajo colectivo y también colaborativo, puesto que cada estudiante, desde la primera clase, tenía conocimiento del trabajo del compañero/a y podía intervenir para hacer preguntas y/o

sugerencias. Este espacio resultó significativo ya que en la presencialidad no se logra compartir el trabajo de escritura de cada uno/a.

En las clases sincrónicas las propuestas de actividades de los encuentros fueron variadas, en algunas utilizamos material audiovisual de duración breve que nos permitió dar un tiempo de respuesta a la consigna y luego el intercambio. También, utilizamos aplicaciones tales como el *Padlet* en el mismo desarrollo de la clase, con consignas que propiciaban el trabajo colaborativo.

Como sostiene López (2014), las tareas que realiza el profesorado en los entornos virtuales pueden implicar cambios en la relación pedagógica, puesto que el aprendizaje colaborativo, participativo, ha dado lugar a una visión sociocultural de la cognición, en la que el aprendizaje se produce a través del diálogo entre los participantes, adquiriendo tanto el/a docente como la tecnología, un papel mediador de facilitación cognitiva y social. En la misma línea, afirma Osuna (2011, citado en López 2014) que el rol del profesorado pasa de un modelo de transmisión a otro de andamiaje, acompañamiento y facilitación de los aprendizajes.

Además, las tecnologías estimulan la comunicación interpersonal, el trabajo colaborativo y la interacción para la resolución de actividades grupales.

> La expresión aprendizaje colaborativo se refiere a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. El aprendizaje colaborativo surge de instancias de trabajo en grupos y se sostiene en la interacción entre pares (López 2014, p. 23).

De acuerdo a la citada autora, el término interacción se cambia por el de interactividad, pues resulta superador, porque implica nociones de complejidad, multiplicidad, no linealidad, bidireccionalidad, potencialidad, permutabilidad e imprevisibilidad y, a su vez, posibilita la participación, intervención y creación de parte del estudiantado.

Sobre la Evaluación, nuestra propuesta se ha centrado en la evaluación formativa y la importancia del *feedback*: Melmer, Burmaster y James (2008, citado en Morales Vallejo, 2010) consideran que la evaluación formativa a través del *feedback* permite ajustar el proceso de manera que el alumnado consiga alcanzar los objetivos propuestos. Los

autores sostienen que el elemento formal (que hace que la evaluación sea precisamente formativa) está en aportar información (*feedback*) durante el proceso para mejorar los resultados finales. En este sentido, el concepto de *feedback* es entendido como una retroalimentación e interacción entre estudiantes, profesores y conocimiento, y no como una devolución del profesor sin más idas y vueltas.

Desde esta perspectiva, la cátedra ha priorizado la devolución de todas las actividades realizadas, sea en la plataforma o en las entregas de los trabajos propios (sus proyectos de trabajo final). Si bien el seguimiento fue continuo e individualizado, fueron tres instancias de entrega de trabajos. La primera, al cerrar el primer cuatrimestre, un esbozo del trabajo final (con una entrega previa de primer esbozo). La segunda, al inicio del segundo cuatrimestre, en la que se trabajó el análisis de datos a partir de un relevamiento en campo. Y la última entrega con un avance.

En la última clase sincrónica, se realizó un ateneo para compartir las producciones finales. Según Lipsman (2005) una de las características de las nuevas tecnologías, en general, y de internet es que brindan la posibilidad de interactuar con otras personas de modo diferente. La comunicación por intermedio de la red les da a los alumnos oportunidades de comentar sus trabajos con otros estudiantes, con sus docentes, con expertos y con miembros de la comunidad ajenos al alumno (p. 15).

Las experiencias del proceso de escritura/reescritura

Para cerrar el proceso de evaluación, propusimos una encuesta a través del formulario de *Google*, que permitiera realizar una autoevaluación, tanto para el estudiantado como para la cátedra.

De esta encuesta se derivaron algunas respuestas en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual, que dan fundamento a la relevancia de la experiencia relatada. Ante la pregunta "¿Cómo ha sido tu experiencia de cursada del Taller en la virtualidad?", algunas respuestas fueron: "En mi caso, que soy alumna de distancia, la posibilidad de cursar semanalmente fue muy importante por el acompañamiento a la par de la elaboración del proyecto" (A1). "Me favoreció que rápidamente tenía subidas en la plataforma

las clases grabadas y desde ahí pude seguir la cursada" (A2). "Un aspecto a destacar es que las clases grabadas te permitían seguir con la cursada a pesar de no poder presenciarlas en el momento en que acontecían. Al ser las clases grabadas me permitió verlas en los horarios que yo disponía" (A3).

Respecto de la propuesta de actividades y ante la pregunta "¿Qué actividades de las propuestas te resultaron más significativas?", algunas de las respuestas fueron: "La socialización de todos los trabajos y el aporte de los/las compañeras" (A1). "La presentación de los Trabajos Prácticos Obligatorios y sus devoluciones, y las actividades grupales de los encuentros" (A2). "Las actividades que incluían mirar un trabajo de investigación, volver sobre nuestros pasos y las correcciones compartidas" (A3). "Socializar lo construido con nuestros/as compañeros/as, escuchar sus experiencias y en qué etapa se encontraban con respecto a la construcción del trabajo final" (A4).

Conclusiones

Para cerrar, en atención a lo expuesto y a las valoraciones positivas de los/as estudiantes, consideramos que la asignatura, con una propuesta virtual, propicia el desarrollo de los aprendizajes, puesto que favorece la escritura (vale decir que todos/as las cursantes lograron escribir un avance que les permitió presentarse para encontrar director o directora de su trabajo), y promovió el trabajo colaborativo y colectivo. El avance del trabajo final se logró en una tarea conjunta con los/as compañeras/os y las docentes. Un logro importante, atendiendo a que muchas de la tesis y trabajos finales no son concluidas porque los/as estudiantes lo sienten como un trabajo individual y solitario.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en evaluación. En R. Anijovich, (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Paidós.

Barbera, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6(monográfico), 13 pp. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/M6

Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guash, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, *3*(2), 55-66.

Bautista Guillermo, Borges Federico, & Fores Aana (2006) Evaluar el aprendizaje en Entornos virtuales. En Guillermo Bautista, Federico Borges y Ana Fores. *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales*. (pp167 – 184) Madrid: Narcea, SA Ediciones.

Camilloni, A. R. W. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Paidós.

Camilloni, A. R. W. (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En R. Anijovich, (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 151-176). Paidós.

Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6(monográfico).

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003, Valparaíso.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

García Aretio, L. Ruiz Corbella, M. y Domínguez Figaredo, D. (coords.) (2007). *De la Educación a Distancia a la Educación Virtual*. Editorial Ariel S. A.

Lipsman, M. (2005). Los misterios de la evaluación en la era de Internet". En E. Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 213-248). Amorrortu editores.

López S. (2014). Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el Aula Virtual. Máster en Comunicación y Educación en Red: de la soc. de la información a la soc. del conocimiento. Trabajo Final en Comunicación Digital en la educación. UNED.

Morales Vallejo P. (2010). Capitulo II: La evaluación formativa. En *Ser profesor: una mirada al alumno* (pp. 31-42). Universidad Rafael Landivar.

Osuna Acevedo, S. (2008). *Convergencia de medios. La integración en la era digital*. Icaria.

Pérez, S. (2009) Los medios y los modos: una mirada semiótica a los entornos virtuales de aprendizaje. (pp. 55-66) En *Comunicación y*

Educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas. Universidad Nacional de Quilmes.

Pérez García, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Píxel BIT. Revista de medios y educación,* 19, 49-61.

Plan de Estudio (2010) Ordenanza 014 Licenciatura en Ciencias de La Educación UNLPam. Facultad de Ciencias Humanas. 14 de febrero de 2010, Santa Rosa.

Experiencias metacognitivas en la clase de “Historia de la educación” en contexto postpandemia

Lisandro David Hormaeche
Universidad Nacional de La Pampa
lisandrohormaeche@gmail.com

Carmen Carripi
Universidad Nacional de La Pampa
carmencarripi@yahoo.com.ar

Lucila Németh
Universidad Nacional de La Pampa
lucila1977@gmail.com

Introducción

La ponencia que presentamos es parte de los procesos de reflexión que desarrollamos al interior del equipo de cátedra de la asignatura “Historia General de la Educación” de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

En el marco de los cambios introducidos por la situación sanitaria mundial, a inicios del ciclo lectivo 2020, se produjo la suspensión de actividades académicas presenciales. Esto implicó un proceso masivo de virtualización en el dictado de clases del conjunto del sistema educativo nacional. En el caso de la institución y carrera donde desempeñamos nuestras tareas, el proceso de virtualización estuvo, en cierta medida, anticipado por la existencia de la modalidad a Distancia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Específicamente, en el caso de la asignatura “Historia General de la Educación”, el complejo escenario ante el que nos encontramos, permitió introducir una serie de cambios importantes en torno al

proceso de evaluación, en tanto asumimos el desafío de introducir un trabajo centrado en la metacognición y el proceso de enseñanza.

Desarrollo

Si bien la tensión entre la enseñanza de contenidos o habilidades de pensamiento fue superada por distintas investigaciones educativas, la práctica cotidiana permite dar cuenta de que la enseñanza sistemática se centra en los contenidos y que, tangencialmente, se incluyen habilidades de pensamiento. Sin embargo, en las últimas décadas existe un claro posicionamiento en torno a que no se puede enseñar a aprender y a pensar independientemente de los contenidos sobre los que se aprende (Monereo y Castelló, 1994; Anijovich y Cappelletti, 2021). En este sentido, uno de los primeros desafíos que iniciamos como equipo de cátedra[1] fue el de identificar si las propuestas que estábamos desarrollando eran clases reflexivas o metacognitivas. En el primer caso, entendemos que los/as estudiantes piensan sobre aquello que están aprendiendo, se interpelan con la propuesta de la clase y se analiza en profundidad (Anijovich y Cappelletti, 2021). En el caso de la clase metacognitiva, la conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y la inclusión de habilidades y de rutinas de pensamiento es clave. He aquí entonces, un primer desafío que asumimos: planificar actividades de enseñanza que propendieran a la metacognición y que incluyeran instancias en las que se pudiera hacer visible el pensamiento.

El primer desafío que generó la inclusión de la rúbrica de autoevaluación y el trabajo con la reflexión y la metacognición fue la decisión de su implementación por parte del equipo de cátedra, que requería una estrategia distinta a la utilizada en años anteriores. Esta decisión implicó, por parte de cada uno de las/los integrantes del equipo, asumir un nuevo compromiso y responsabilizarse de un seguimiento cualitativo del grupo, que supuso el andamiaje y acompañamiento de los procesos de aprendizaje llevados a cabo por cada estudiante.

En un segundo momento, fue necesario establecer indicadores y graduarlos, para lo que consideramos tanto la dimensión teórica

[1] El equipo está compuesto por un profesor adjunto a cargo, dos profesoras ayudantes de primera, una estudiante y un estudiante adscripta/o.

como la de escritura y oralidad, así como la metacognitiva, organizadas en tres niveles de avance: logrado, en proceso e incipiente.

Para ello fue necesario revisar y acordar qué entendemos por evaluación, volviendo a asumir la responsabilidad de alejarnos de posicionamientos que tienden a focalizar en los resultados obtenidos por los estudiantes y de una mirada homogeneizante. De este modo, la propuesta para los grupos fue de carácter individual, lo que permitió ir andamiando los procesos de cada uno y de cada una.

Si bien entendemos al concepto de evaluación como un término polisémico, adherimos a la definición que proponen Arredondo y Diago (2010) y consideramos que da cuenta de la forma de trabajo que se ha querido implementar desde la cátedra, en tanto:

> se sitúa en el centro neurálgico de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y su influencia afecta a todos los elementos que integran y envuelven dichos procesos. La intencionalidad de esta evaluación se centra en obtener información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Pretende un seguimiento formativo para comprobar en cada momento el grado de adquisición de las competencias básicas establecidas en las leyes educativas, lo que conlleva una labor pedagógica de ayuda continua, antes que de control y de calificación de los resultados, lo que supone un cambio muy importante en los métodos tradicionales de enseñanza (p. 2).

El equipo de cátedra, durante los ciclos 2020 y 2021, consideró oportuno ofrecer a las/los estudiantes una actividad de integración de entrega obligatoria para cada unidad. La misma contaba con dos partes, una de desarrollo teórico y la segunda en la que se presentaba la grilla de la rúbrica. La rúbrica se presentaba en la actividad de cada unidad, de modo de que el avance en la construcción de los aprendizajes se hiciera evidente. La intencionalidad didáctica residió en ayudar al estudiantado a reflexionar sobre en qué momento del proceso de aprendizaje se encontraban y cuáles eran las cuestiones en las que aún tenían que seguir avanzando. Funcionaba como una orientación, una brújula, un norte. Es decir que el desarrollo del "pensamiento de los/as estudiantes implica que el docente enuncie claramente los objetivos de aprendizaje y diseñe actividades que propongan (...) poner en juego habilidades y destrezas durante sus clases" (Cancio y López, 2021, p. 149).

El ejercicio tuvo que ver no solo con que pudieran reconocer en qué nivel se encontraban respecto de la construcción de sus aprendizajes, sino con que pudieran respaldar esa decisión con una fundamentación que retomara la construcción teórica conceptual y relacional que venían haciendo en el desarrollo de la cursada de la asignatura.

En relación con los/as estudiantes, la reacción fue de sorpresa e incluso de desorientación, puesto que parecían estar esperando una evaluación de estilo más tradicional, por lo que fue necesario volver sobre el asunto en reiteradas oportunidades para instalar la idea de evaluación como proceso, y del error como parte de este. Las evaluaciones cualitativas fueron retroalimentando cada actividad de integración, orientándolos acerca de lo que se esperaba de ellos en relación con el uso de la rúbrica, hasta que, paulatinamente, y cada cual, a su ritmo, fueron logrando mayor seguridad. El acompañamiento fue constante y tuvo, como parte de un proceso que está intentando sistematizarse en las prácticas del equipo docente, momentos de tensión y discusión sobre cómo sostener dicha propuesta y de qué formas podríamos advertir que mostraría resultados “diferentes” a los que habitualmente estábamos acostumbrados a revisar.

En el marco de la implementación de la propuesta y de evaluaciones sistemáticas, se fueron realizando ajustes, que redundaron en que en el ciclo 2022 no se realizaran las actividades de integración con respuesta obligatoria por cada unidad de aprendizaje, sino que, el equipo profundizara el trabajo con las rúbricas al cerrar cada clase e incrementara el análisis cualitativo que serviría de retroalimentación a los estudiantes. También se discutió y afianzó la manera de comunicarlo, de modo de asegurar que las devoluciones resultaran inteligibles para cada uno/a de ellos/as. Si bien el contexto epidemiológico posibilitó recuperar algunos espacios de presencialidad, el dictado de la signatura continuó de una manera híbrida, combinando ambos formatos.

Conclusiones

Hemos intentado en estos breves párrafos, sintetizar la experiencia que desarrollamos en relación con la enseñanza del ejercicio de la metacognición y de las estrategias de pensamiento metacognitivas.

Como conclusiones parciales de cierre, es posible advertir algunos aspectos que, en función del recorrido realizado, consideramos posibles seguir trabajando para instalar esta propuesta en la asignatura.

En principio, es necesario que este tipo de propuesta no sea esporádica o circunstancial, es necesario hacerlo de forma sistemática para que, ante todo, los propios docentes de la cátedra podamos, al igual que los/as estudiantes, poner en juego las habilidades metacognitivas. Esto implica explicitar (a los/as estudiantes) la intencionalidad pedagógica, cuestión fundamental que forma parte del contrato pedagógico que se establece entre docentes y estudiantes (de hecho, se ha explicitado en el programa, por ejemplo, el uso de la rúbrica). Finalmente, el trabajo metacognitivo implica la toma de conciencia de los propios procesos, tareas y estrategias, lo cual habilita la construcción de aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y G. Cappelletti (2021). Enseñar habilidades metacognitivas. En S. I. Arndt, (comp.), *Metacognición y reflexión* (pp. 27-39). Aique Educación.

Arredondo, S. C. y Diago, J. C. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson educación S. A.

Cancio, C. y López López, G. (2021). El desafío cognitivo detrás de las actividades. Una experiencia de práctica reflexiva para interrogar las clases. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en práctica reflexiva* (pp. 139-152). Aique Educación.

Monereo, C. y Castelló, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao.

Motivación y tareas académicas en contextos de virtualidad forzada: una experiencia con estudiantes de Ingeniería

María Cristina Kanobel
Universidad Tecnológica Nacional
mkanobel@fra.utn.edu.ar

Introducción

La motivación, su relación con el aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado fue estudiado ampliamente por la Psicología Educacional. Numerosas investigaciones (Chiecher, 2017) afirman que una orientación motivacional intrínseca, es decir, aquella que está orientada al aprendizaje, se relaciona con patrones de cognición y motivación adaptativos que favorecen dicho aprendizaje (Paoloni y Rinaudo., 2008). En este trabajo, se describe la experiencia desarrollada en 2021 y 2022 con estudiantes de carreras de Ingeniería, sobre la implementación de una tarea académica que combina espacios sincrónicos y asincrónicos. Para evaluar la experiencia se relevó el rendimiento académico y las voces del alumnado sobre la experiencia.

A inicios del 2020, la pandemia de la Covid-19 provocó la migración obligatoria de las clases presenciales a un nuevo formato de enseñanza remota de emergencia. Este contexto obligó, tanto al profesorado como al estudiantado, a adaptarse a nuevas formas de enseñar y aprender.

Por otro lado, el avance vertiginoso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los últimos años ha posibilitado en la ciudadanía el acceso a diversas herramientas y recursos digitales para la interacción e intercambio virtual entre usuarios y usuarias que se encuentren en distintos espacios presenciales. (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2006). De esta manera, las TIC, que ya

estaban incorporadas en la vida cotidiana previo a la pandemia, también se hicieron mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la virtualidad forzada. En este sentido, la inclusión de herramientas y recursos digitales en los espacios requirió pensar otras metodologías para promover aprendizajes duraderos. En particular, tal como afirman López Cepeda y Rosero Palacios (2012), se debe tener en cuenta que las propuestas didácticas mediadas por entornos virtuales deben basarse en cuatro ejes: socioculturales, pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos. Por otro lado, repensar actividades en el contexto de virtualidad que sean motivadoras se convirtió en un desafío para el profesorado.

Propiciar estrategias de aprendizaje colaborativo, donde pueden desarrollarse altos niveles de interacción entre pares en espacios de discusión, posibilita una construcción social del conocimiento y, a la vez, permite evaluar respuestas e interacciones entre participantes. Así, es posible analizar niveles de desarrollo de competencias disciplinares y, a la vez, de otras habilidades blandas como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, promoviendo procesos socio-constructivos tal como recomiendan los nuevos estándares para carreras de Ingeniería (Ministerio de Educación, 2021).

Los espacios de debate permiten compartir reflexiones y hallazgos como también establecer nexos según algún punto común de interés. El debate como estrategia admite la construcción colectiva de conocimiento a partir de una consigna motivadora y significativa (Kanobel et al., 2022). Para ello, es importante el rol docente como moderador y orientador (Viñals Blanco y Cuenca Amigo, 2016) incentivando el diálogo, y promoviendo la discusión y la argumentación. Así, el/la docente puede orientar el debate, la controversia o el consenso en los grupos de estudiantes (Kanobel et al., 2022).

Descripción de la experiencia

Para realizar una evaluación integradora de contenidos se diseñó una tarea académica. La actividad, que tiene dos partes, fue utilizada en 2020 y en 2021 como actividad de evaluación en la instancia de integración y aprobación de la asignatura. Para acceder a la posibilidad de

la realización de esta tarea, el /la estudiante debía haber aprobado todas las instancias anteriores de evaluación del ciclo lectivo. A quienes cumplían con dicha condición se le asignaba una situación problemática al azar extraída de un banco de problemas, cuya resolución y conclusiones debía ser explicada a través de un video corto (con un formato de una presentación al estilo *PechaKucha*), de a lo sumo cinco minutos, que debía incluir la voz/ imagen del/ de la estudiante. Una vez entregado a través del aula virtual, el equipo docente lo evaluaba mediante una rúbrica. Luego de una evaluación positiva se asignaba una fecha para la realización de una defensa oral a modo de coloquio. En caso contrario, debía realizar una nueva entrega en otra fecha propuesta por el equipo docente. La instancia de coloquio grupal se llevó a cabo a través de la plataforma de videoconferencia *Zoom*, por una cuenta institucional de la facultad. Allí, cada estudiante debía explicar brevemente el problema asignado al resto del grupo y cómo lo resolvió. Después de la exposición de todo el grupo, cada estudiante debía responder preguntas realizadas por el equipo docente relacionadas con alguno de los problemas resueltos por sus pares. Para evaluar la instancia oral se utilizó una rúbrica que fue compartida con cada estudiante, al momento de asignación de la consigna de la tarea.

Resultados

En el ciclo 2020, al momento de acceder a la consigna de la actividad, ciento setenta y tres estudiantes estaban en condiciones de realizar la tarea en el ciclo 2020: ciento sesenta aprobaron en la primera instancia, diez en la segunda y solo tres desaprobaron la actividad. En 2021, doscientos veinte resolvieron la actividad y ciento noventa y ocho aprobaron en primera instancia mientras que quince lo hicieron en un segundo intento.

Para relevar las percepciones del alumnado, al finalizar cada ciclo se hizo un relevamiento sobre la tarea propuesta a través de un cuestionario autoadministrado de carácter anónimo vía *Google Forms*, que fue respondido por ciento noventa y ocho estudiantes.

En uno de los ítems se les preguntó si en alguna otra asignatura habían trabajado o habían sido evaluados/as bajo algún formato similar al utilizado en la tarea propuesta. En 2020, un 13% y en 2021

un 26% afirmó haber realizado una defensa oral en otras asignaturas, pero ninguno participó de un debate entre pares ni en la preparación de un video al estilo *PechaKucha*.

En cuanto la percepción que el grupo participante tiene sobre la modalidad utilizada para la evaluación en la instancia descripta, una gran parte (el 89% en 2020 y el 91,2% en 2021) considera que el tipo de actividad puede ayudarlos/las a desarrollar algunas habilidades necesarias en su futura vida profesional. En este sentido, las siguientes respuestas son representativas:

> "Me ayudaría a desarrollar la habilidad de hablar más fluido frente a personas que conocen del tema y utilizar el lenguaje apropiado. Y también poder mantener una conversación sobre un tema en específico con alguien que también conoce mucho del tema".

> "El coloquio me parece una buena manera de incorporar experiencia que me sería útil en próximas presentaciones o exposiciones".

> "La modalidad que se utilizó para evaluar esta actividad me ayudó a desarrollar mi capacidad de argumentación y resolución de problemas estadísticos".

> "Aporta experiencia a la hora de saber cómo preparar una presentación clara y concisa y desde luego aprender a ser orador".

> "Principalmente, el hecho de la habilidad oral al estar rodeado de personas, así sea incluso mediante una videollamada, es muy importante para un ingeniero poder comunicarse correctamente".

> "Es muy útil para evaluar distintos aspectos en poblaciones, ya sea en sociedad o en poblaciones de, por ejemplo, productos. Me pareció muy interesante ver ejercitación orientada mucho a las empresas y cómo comparar los estándares de productor y cómo evaluar si se están cumpliendo o no esos límites (como, por ejemplo, en el llenado de botellas). Me gustaron mucho las distribuciones y los *test* de hipótesis, creo que son fundamentales para justificar o evaluar decisiones".

> "Esta actividad me ayudó a la realización de una investigación en profundidad de los temas desarrollados para intentar armar una buena

> presentación audiovisual, lo cual considero un ejercicio bastante didáctico para la enseñanza de los temas en este caso y como una buena experiencia en una futura actividad profesional".

Sobre la importancia que el alumnado asignaba al *feedback* y el acompañamiento del equipo docente en las actividades propuestas para su aprendizaje, del relevamiento en 2020, el 91,4% lo considera realmente importante y solo el 1% no le asigna relevancia. En 2021, los resultados son similares: el 90,5% le asigna un nivel alto de importancia y solo un 2% no lo considera importante.

Los grupos encuestados complementaron su elección explicando que perciben al *feedback* como una parte importante del proceso de autoevaluación y metacognición de sus aprendizajes. Afirmaron que la valoración del equipo docente les posibilitó rever el proceso, tendiente a efectuar mejoras para alcanzar los objetivos no logrados, lo cual se evidenció en los siguientes comentarios:

> "Creo que al hacer una tarea lo estás esperando, la aprobación o no del docente para saber si está bien, ya que ahora virtual es más difícil poder consultar con tanta facilidad".

> "Muy importante, porque sabías cómo ibas encaminado y podrías corregir".

> "Porque te permite evaluarte y ver si estás progresando, para esforzarte más".

> "Las devoluciones siempre son importantes para remarcar cosas a corregir, tales como conceptos, estrategias para resolver ejercicios, detalles, etc.".

Sobre el grado de utilidad que el alumnado le asigna a las devoluciones del equipo docente para su propio proceso de formación, un 73,8% las considera muy útiles y solo un 0,9% no las considera útiles. Algunas respuestas complementan los resultados anteriores:

> "Me ayudó mucho a terminar de comprender los temas dados durante el año".

> "Los profesores hicieron muy buenas devoluciones al momento que hice consultas".

> "Resultaron muy útiles, a pesar de lo que trajo aparejado el inconveniente del COVID, las devoluciones estuvieron a la altura de lo esperado".

> "Considero la cátedra una de las que mejor se supo adaptar a esta situación y para nosotros los alumnos fue muy interesante cursar esta modalidad con tanta información por parte de los profesores".

> "Para tener seguridad en el avance del trabajo es necesaria la opinión del profesor, también da más ánimos y gusto estudiar una materia en la cual los profesores son atentos con sus alumnos".

> "Me resultaron muy útiles ya que logré entender los contenidos de la materia y creo que estos pueden ser de mucha utilidad para cuando sea profesional".

También se le preguntó al estudiantado sobre el grado de comprensión que les asignaban a las devoluciones del equipo docente: un 89,9% considera que fueron comprensibles y solo un 2% que nunca lo fueron. Las siguientes respuestas complementan los resultados anteriores:

> "No recuerdo ninguna vez donde una consulta no me haya quedado clara".

> "Siempre predispuestos a brindar la mejor respuesta, tanto en ejercicios como en las devoluciones de las tareas".

> "Mucha claridad al momento de darnos las respuestas".

> "Personalmente, siempre que presenté una duda, los profesores trataron de responder en forma clara y de que entienda".

> "Se toman en cuenta las dificultades particulares que se fueron presentando en la cursada".

> "Mis profesores se expresaban con claridad y paciencia a pesar del poco tiempo de las clases semanales".

"Las respuestas permanentes en el foro y la comunicación previa a los parciales fueron de mucho aporte".

"Fueron comprensibles ya que logré entender los contenidos dados y sacarme mis dudas".

"Fueron comprensibles muy pocas veces debido a que buscan que uno logre interpretar por sí solo las cosas (en parte está bien, no los juzgo), pero a veces no se dan cuenta lo difícil que es estudiar y no poder entender lo que estás haciendo".

Conclusiones

Las tareas académicas del tipo individual como las presentaciones orales y del tipo grupal, como los debates, pueden ser recursos adecuados para implementar evaluaciones en espacios virtuales sobre contenidos disciplinares y sobre el nivel de desarrollo de competencias comunicaciones.

Según el relevamiento realizado en 2021 y 2020, la actividad propuesta resultó motivadora para el colectivo que participó de la experiencia y con un alto nivel de rendimiento académico.

Este tipo de propuestas de evaluación, en las que el estudiantado debe aplicar los saberes disciplinares contextualizado en distintas situaciones reales, promueven la metacognición de saberes y la revisión de su propio aprendizaje. También propician el desarrollo de algunas habilidades blandas como el trabajo cooperativo entre pares y la capacidad para comunicar en forma oral o escrita, de manera clara y rigurosa, ideas principales y argumentos a una audiencia, habilidades que son necesarias para su futuro desempeño profesional en áreas de la Ingeniería.

Referencias bibliográficas

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. (2006). La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes. *Comunicar*, 27, 1-152.

Chiecher, A. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, *17*(74), 61-80.

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de Ingeniería en la República Argentina. Libro Rojo de CONFEDI*. Universidad FASTA.

Iglesias Rodríguez, A. (2012). *Feedback* y *feedforward* a través de los foros. Experiencia en un curso *online* de la Universidad de Salamanca. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. *13*(1), 459-477.

Kanobel, M. C., Belfiori, L. V. y García, M. S. (2022). Evaluar a través de foros: una experiencia con estudiantes de Ingeniería. *AACINI – Revista Internacional de Ingeniería Industrial*, *2*(2), 10-20.

López Cepeda, I. y Rosero Palacios, T. (2012). Los foros como estrategia de aprendizaje colaborativo los posgrados virtuales. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 16, 145-169.

Ministerio de Educación. (2021). *Resolución 1541/2021. Anexo I. Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, Argentina.

Paoloni, P. y Rinaudo, M. (2008). Motivación, *feedback* y aprendizaje autorregulado en contextos universitarios. En *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-032/339

Romero Díaz de la Guardia, J., Sola Martínez, T. y Trujillo Torres, J. (2015). Posibilidades didácticas de las herramientas *Moodle* para producción de cursos y materiales educativos. *Digital Education Review*, 28, 59-76.

Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *30*(2), 103-114.

Trascender la forma. Enseñar teatro a través de *Zoom/Meet*

Rubén Darío Maidana
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
rubendariomaidana1967@gmail.com

Introducción

A fin de que se comprendan las adecuaciones pedagógicas implementadas para el entrenamiento vocal de los y las estudiantes de teatro en el contexto de virtualización de la Educación Superior nos parece conveniente contextualizar la asignatura "Educación de la Voz I". Integra el Ciclo Básico del Plan de Estudios de la Carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El mismo está constituido por treinta y cinco materias que se dictan a lo largo de cinco años, y se divide en dos Ciclos: a) **Ciclo Básico:** con una duración de tres años; está destinado a la formación de Profesores de Juegos Dramáticos. b) **Ciclo Superior:** articulado con el anterior, de dos años de duración; está orientado a la formación de licenciados en Teatro y/o Profesores de Teatro.

Las asignaturas incluidas en el Plan de Estudios responden a cuatro áreas sustantivas: 1) Área Teatral; 2) Área de Historia; 3) Área de Fundamentación Teórica e Investigación y 4) Área de Educación Artística.

El Área Teatral está compuesta por las siguientes materias: "Interpretación I, II y III", "Expresión Corporal I, II y III", "Educación de la Voz I, II y III", "Anatomía Funcional", "Rítmica", "Iniciación a la Danza", "Música y Coreografía", "Práctica Integrada de Teatro I, II y III", "Escenografía", "Dirección Teatral" y "Dramaturgia".

Dentro de esta propuesta de Plan, "Educación de la Voz I" es una materia anual del primer año del Ciclo Básico, de carácter teórico-práctica, con una carga horaria de cuatro horas semanales. Se articula horizontalmente con "Interpretación I", "Expresión Corporal I",

"Anatomía Funcional" y "Rítmica"; y verticalmente se continúa con "Educación de la Voz II" y "Educación de la Voz III" –segundo y tercer año del Ciclo Básico–. Integran la cátedra un Docente Titular, un Jefe de Trabajos Prácticos y una Ayudante.

El Ciclo Básico está destinado a la formación de docentes para la enseñanza del Juego Dramático y el Teatro en los distintos niveles del Sistema Educativo. Para ello se busca dotarlos de una sólida preparación en el manejo teórico-práctico de las dimensiones propias del hecho dramático y de técnicas teatrales específicas.

Durante el siglo XX, la formación del actor adquirió un carácter profesional especializado que buscó dar respuesta a los nuevos planteamientos estéticos que iban surgiendo en los distintos contextos históricos y geográficos mundiales y nacionales. Así, la actuación considerada genéricamente, se vio escindida en campos específicos de formación: la actuación, el entrenamiento corporal y vocal. En este sentido, "Educación de la Voz I" es el primer eslabón de una cadena de tres que busca proveerle al alumno/na las nociones básicas para utilizar su voz de forma profesional, como docente y como actor/actriz.

Apuntando a la "liberación orgánica de la voz" y tomando como marco conceptual y práctico lo desarrollado por Marta Neiros Cotarello de Sánchez en su trabajo áulico denominado liberación de la voz[1], las actividades de primer año giran en torno a un auto-reconocimiento físico y vocal por parte de los/las alumnos/nas, la adquisición de las nociones básicas del trabajo con su voz (dicción, proyección y entonación) y la aplicación de esas nociones en textos teatrales y canciones.

---

[1] Este enfoque sostiene que el desarrollo vocal de cualquier persona debe partir de considerar al ser humano como un todo que involucra cuerpo, psique y energía en mutua interacción con influencias culturales. Toda indagación respecto de la voz utilizada con fines profesionales supone el conocimiento de la propia voz y su potencial expresivo y creativo. Sus conocimientos están sustentados por los aportes de la <u>fisiología</u> en cuanto a que la actividad vocal es parte de un complejo funcionamiento orgánico; por la <u>psicología</u> y en particular, por el psicoanálisis y escuelas derivadas del mismo, que arrojan luz acerca del complejo funcionamiento de la psiquis humana; por las investigaciones realizadas desde <u>enfoques integradores con una óptica corporalista</u> que permiten comprender la actividad respiratoria y fonatoria en estrecha relación con la unidad psicomotriz de la que forma parte; por las indagaciones realizadas respecto del concepto de energía en cuanto energía vital que anima a todo ser vivo en unidad y equilibrio y por último a los aportes realizados desde el teatro por Jerzy Grotowski (1970) y C. Stanislavski (1987)

En cuanto al auto-reconocimiento de aquellos obstáculos psicofísicos y culturales que afectan al cuerpo y que serían causales de la no liberación orgánica de la voz, a partir de diferentes técnicas que conforman el corpus teórico metodológico de "Liberación de la Voz", se propone una atenta observación y escucha profunda del cuerpo para luego abordar el trabajo sonoro expresivo de los/las alumnos/nas, a través de la voz hablada expresiva y cantada.

Manteniendo esta mecánica, a lo largo del curso se propone, luego, la incorporación de nociones básicas del trabajo vocal –dicción[2], proyección[3] y matices[4]– para que más adelante estos aprendizajes sean aplicados al abordaje de textos teatrales y canciones.

Se considera fundamental que los/las alumnos/nas superen el momento vivencial –aspecto sustancial del aprendizaje– y puedan reflexionar sobre su práctica. Aquí es donde cobra sentido el carácter teórico-práctico de la asignatura. La lectura, análisis y vinculación con diferentes referentes teóricos relacionados con el trabajo vocal y actoral le permitirá a los/las alumnos/nas salir de una práctica intuitiva, espontánea y errática y comenzar a desarrollar su potencial expresivo/creativo (tanto vocal como teatral) con fundamento teórico-práctico.

Por lo tanto, y a partir de este encuadre teórico metodológico se postula como expectativa de logro el siguiente objetivo general: que al final del curso los/las alumnos/nas logren, a partir de un tránsito orgánico por una situación dramática, extraída tanto de un texto dramático como de una canción una ajustada dicción, una adecuada proyección de su voz y una entonación rica en matices.

En pos de lograr este objetivo general, se ha dividido el trabajo anual en tres momentos: 1) **Reencuentro con la propia voz:** auto-reconocimiento físico y vocal y adquisición de las herramientas vocales mínimas e indispensables para la escena **2) Desarrollo y aplicación de la voz con fines artísticos: voz hablada expresiva** y **3) Desarrollo y aplicación de la voz con fines artísticos: voz cantada.**

---

[2] Que se entienda lo que se dice.
[3] Que se escuche lo que se dice.
[4] Constituidos por el uso del ritmo –lento, medio, rápido–, tono –agudo, medio y grave– y volumen –grito, medio y susurro.

Desafíos en la propuesta de enseñanza 2020: *convivio teatral versus virtualidad*

Del amplio abanico de las prácticas artísticas humanas, el teatro constituye un hecho artístico complejo, destacado por su densidad sígnica, en el cual el actor desempeña una función fundamental, al menos en las poéticas dominantes durante el siglo XX.

Probablemente más que ningún otro lenguaje artístico, el teatro es esencialmente social. No existe como hecho individual. Al respecto Jorge Dubatti señala:

> Si el teatro es un acontecimiento ontológico (convivial-poético-expectatorial, fundado en la compañía), en tanto acontecimiento el teatro es algo que pasa en los cuerpos, el tiempo y el espacio del convivio, existe como fenómeno de la cultura viviente en tanto sucede, y deja de existir cuando no acontece. Si en el mundo hay diferentes acontecimientos, el acontecimiento teatral se diferencia de otros acontecimientos de reunión (no artísticos) y de otros acontecimientos artísticos (el cinematográfico, el plástico, el radial, el televisivo, etcétera.), porque posee componentes de acción (subacontecimientos) determinados, de combinatoria singular, y que constituyen una zona de experiencia y de subjetividad que posee haceres y saberes específicos en la singularidad de su acontecer (Dubatti, 2012, p. 21).

Este aspecto convivial que señala Dubatti es la esencia del teatro, tanto como espectáculo artístico como en el dictado de clases de entrenamiento teatral. Por ello, cuando en el año 2020 la pandemia de enfermedad por coronavirus provoca la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos y nos obliga a enseñar en formato virtual, fue para los profesores de teatro un golpe a la esencia de la actividad. La destrucción del convivio como lo conocíamos.

Hubo que realizar reencuadres para abordar los contenidos mínimos y pasar de un dictado de clase centrado en lo presencial a uno mediado por las pantallas (celulares, *tablet, notebook* o *Pcs*) utilizando videos tutoriales, charlas y conferencias grabadas y tratando de emular los encuentros presenciales con encuentros sincrónicos por la plataforma *Zoom*. El debate interno (individual e intra cátedra) y externo (a nivel del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte) fue grande.

Las respuestas de los colegas disímiles. Hubo quienes directamente negaron la posibilidad de enseñar teatro a través de las pantallas, otros que buscaron estrategias más vinculadas con avanzar con lectura de materiales teóricos (aspecto que indudablemente para la gran mayoría de nosotros sí se puede trabajar remotamente) y otros –como fue mi caso– que buscamos encontrar en los encuentros sincrónicos por *Zoom* algo parecido a lo que sucedía en las clases presenciales.

Estrategias pedagógicas implementadas en virtualización

Tal vez pecando de sintético, en este apartado se enumerarán las distintas estrategias pedagógicas que se implementaron durante el Ciclo Lectivo 2020, año de cursada netamente virtual. Ante la incertidumbre en la que estábamos inmersos todos en el mes de marzo de ese año y observando que las medidas que iba tomando el gobierno para enfrentar la pandemia comenzaban a extenderse en el tiempo, aparecieron las primeras reflexiones que podría resumir en: **desafíos:** a) Superar internamente el concepto de que solo en convivio se puede enseñar teatro. b) Asumir que había que recortar contenidos y bajar las expectativas respecto de los posibles resultados de la enseñanza. c) Entender que no se podía trasladar a la virtualidad las pautas de trabajo que implementamos en el salón (ingreso a horario, disponibilidad corporal al trabajo, concentración, asistencia, etc.) d) Generar ejercitaciones de auto-reconocimiento físico y vocal factibles de ser realizadas por los/las alumnos/as en sus hogares. **Algunas certezas:** a) Se podía avanzar con el abordaje del material teórico y evaluarlo. b) El trabajo sobre dicción era factible de realizar. c) El contenido "proyección de la voz" no era tan necesario trabajarlo porque la voz estaba mediada por la microfonía. d) El trabajo sobre la entonación era una incógnita, pues ampliar el rango expresivo vocal a través de un trabajo técnico[5] era viable pero no sabíamos cómo podían funcionar las actividades siguiendo el camino de la Situación Dramática.[6]

[5] Proponer actividades en donde se jugarán cambios de ritmos, tonos y volumen sin responder a una lógica textual, ni definición de entorno e interlocutor.

[6] El camino de la Situación Dramática nos propone analizar los textos de forma intelectual determinando cuál es el conflicto de base del texto, con quién tengo

Posteriormente, comenzaron a aparecer algunas decisiones que postularon replanteos al programa de la cátedra. Por ejemplo: 1) Reorganización de los tres momentos previstos en el programa. Focalizarnos en el eje "Desarrollo y aplicación de la voz con fines artísticos: Voz hablada expresiva". Así nos focalizamos en que pudieran "bajar al cuerpo" las nociones de Situación Dramática aplicada a distintas textualidades. Un mayor hincapié en el entrenamiento de la Dicción (que se entiendan claramente los textos a enunciar). La búsqueda de la ampliación del rango expresivo vocal a partir del entrenamiento de la Entonación, lo que comúnmente llamamos "matices de la voz" (ritmo, tono y volumen) y la aplicación al entrenamiento vocal del concepto "mirada holística"[7] del trabajo vocal. 2) Menor dedicación al momento Reencuentro con la propia voz: auto-reconocimiento físico y vocal y adquisición de las herramientas vocales mínimas e indispensables para la escena. 3) Eliminación de las actividades sobre voz cantada (previstas en presencialidad para el segundo cuatrimestre). 4) Reducción de cuatro horas semanales de dictado de clase a dos horas semanales. Fundamentalmente, para no consumir la carga de datos móviles de los/las alumnos/nas destinados al uso de internet. 5)

---

ese conflicto, qué quiero lograr con el texto, dónde ocurre físicamente la situación, cuáles son las circunstancias previas que dieron origen a ese tipo de relación vincular. Por lo tanto, los matices serán resultado de asumir estos elementos "como verdaderos" y poder "bajarlos al cuerpo", es decir "encarnar el conflicto".

[7] Una mirada holística de la voz implica considerar que somos **un cuerpo físico** (huesos, líquidos, músculos, piel) en constante relación con el mundo que nos rodea. Como cuerpo viviente disponemos además de una **mente** con capacidad de alojar experiencias, creencias[7], vivencias y emociones. Las emociones son estados funcionales de todo el organismo que implican a la vez procesos fisiológicos (orgánicos) y psicológicos (mentales) Además del **cuerpo físico** y la **mente** cada uno de nosotros tenemos una determinada **energía vital** que nos identifica como seres vivos (esa energía vital desaparece cuando morimos). Cuando hablamos de energía vital nos estamos refiriendo a aquella energía que obtenemos de los alimentos que digerimos, no al concepto místico de energía. Por lo tanto, somos **un cuerpo con una energía vital y una mente en interrelación.** ¿Y la voz? Nuestra voz es resultado de la integración de estos tres aspectos. **Por lo tanto, no deberíamos entenderla como algo aislado de lo que somos.** No es el producto físico de la vibración de cierta parte del cuerpo –la laringe- sino el resultado de todo el ser en funcionamiento. Así, es necesario advertir que toda manifestación del ser físico, psíquico y energético provoca influencias sobre la fonación y que modificaciones en alguno de estos aspectos (cuerpo, mente, energía vital) repercutirá indefectiblemente en los otros y, por lo tanto, en nuestra voz.

Reducción de los contenidos teóricos a evaluar en el parcial teórico. En este aspecto, de la totalidad de materiales que sustentan el trabajo práctico de la cátedra nos centramos en la enseñanza de los siguientes contenidos: Anatomía y fisiología del sistema respiratorio y fonatorio. Trastornos de la voz. Alteraciones más frecuentes en los pliegues vocales. Cuidados de la voz. Unidad Cuerpo-Mente. La importancia de la postura corporal. El habla. Liberación de la voz. Distintos enfoques en el trabajo con la voz. Entrenamiento vocal para el actor.

Poco a poco comenzaron a aparecer las primeras adaptaciones metodológicas, la creación de materiales didácticos y la gestión de espacios de comunicación.

En cuanto a la comunicación, sentimos que era imprescindible para generar un vínculo con los/las alumnos/nas y por ello definimos que la misma debía ser clara y previsible y debía llegarles por múltiples vías. Así, utilizamos tres canales de comunicación: grupo de W*hatsApp*,[8] Aula Virtual de la Plataforma de Educación a Distancia de la Facultad y *e-mail*. Puesto que no conocíamos a los/las alumnos/nas, ya que no habíamos podido hacer las actividades de integración grupal que generalmente se plantean en el Curso Introductorio a la carrera, les pedimos una foto para poder identificarlos de modo más personalizado. Se estableció sostener las clases por *Zoom* una vez por semana[9] y, por lo tanto, se comunicaban con suficiente antelación los cronogramas de clases y se informaba sobre los contenidos a trabajar en cada encuentro.

Tomamos una posición más empática con el alumnado y comenzamos a aplicar en cada encuentro sincrónico la propuesta de Daniel Brailovsky de “Docente Arquitecto” y “Docente Anfitrión”[10]. Contemplamos que, además del deseo de los/las alumnos/nas de participar en la clase, debíamos considerar la disponibilidad tecnológica para hacerlo (conexión a internet, suficientes datos, equipo –teléfono, computadora–, lugar físico en sus hogares, etc.). Así, para garantizar que todos y todas pudieran acceder a lo trabajado en el encuentro, comenzamos a grabar las clases y subirlas al Aula Virtual de la Plataforma de Educación a Distancia que posee la Facultad de Arte. Herramienta

[8] Creado el 8 de abril 2020.
[9] Primera clase el jueves 16 de abril de 2020.
[10] El maestro como anfitrión y arquitecto - Daniel Brailovsky (2020) https://youtu.be/-RBXOX94uFw

a la cual nunca le habíamos prestado atención puesto que la considerábamos alejada de nuestra labor cotidiana. Empezó a aparecer entre los integrantes de la cátedra una postura más abierta a **vivir el proceso** siendo más conscientes aún de lo imprevisible de los resultados.

Con respecto a las adaptaciones metodológicas, una de las más importantes fue mantener los cinco momentos en que podemos dividir cada una de nuestras clases presenciales, pero con modificaciones a la virtualidad. Los cinco momentos que se mantienen constantes a lo largo de nuestras clases presenciales son: 1) Caldeamiento: básicamente, se busca, a través de las actividades, "hacer un corte con el afuera", generar un clima de trabajo y preparar al grupo para entrar a la tarea; 2) Ejercicios de puesta a punto corporal: los y las alumnos/nas toman contacto con el estado de su cuerpo y se busca eliminar las tensiones innecesarias. En este punto es fundamental el trabajo con la respiración. 3) Vocalización: luego de una preparación para la fonación se busca una emisión clara y sin tensiones a través de la vocalización de melodías acompañadas por vocales. 4) Trabajo sobre el o los contenidos específicos a desarrollar en cada clase y, por último 5) El momento "de cierre" de la clase: a partir de preguntas propuestas por los docentes, se escucha a los/as alumnos/as respecto de cómo fue la vivencia de las actividades. Se pondera, de igual modo, la devolución experiencial como la conceptual.

Así, tomando en cuenta estos cinco momentos, las adaptaciones tuvieron que ver, por ejemplo, con que la actividad inicial no podía plantear un trabajo de contacto físico, ni sintonización grupal porque, en realidad, no había grupo (si entendemos por grupo como un conjunto de personas ocupando un mismo espacio físico). Que la preparación corporal debía contemplar el uso de un espacio reducido (el que dispusiera cada alumno/na en su casa), utilizando, tal vez, algún elemento mínimo como una silla o una mesa. Que la vocalización se debía hacer con los micrófonos apagados de todo el alumnado porque si no se saturaba el sonido de *Zoom*.

Y tal como se expresó más arriba, el pensar en los/las alumnos/nas que no podían participar de la clase virtual y garantizarles el acceso a la misma nos llevó a grabar todas las clases, subirlas a un *Drive* y compartir el enlace por el grupo de *WhatsApp* y en el Aula Virtual de la Plataforma de Educación a Distancia de la Facultad de Arte.

En lo que respecta a generación de materiales didácticos podríamos agruparlos de la siguiente forma: **Videos Tutoriales:** aprendizaje de utilización del programa *OBS Studio* para realizar videos tutoriales reemplazando las *master classes* (presentación del programa, noción de poética y situación dramática, saludo al Sol). **Audioguías:** grabaciones de 30 minutos con guías de relajación, activa y pasiva para hacer en los hogares, con elementos mínimos y sin ellos. Audios de Carlos Demartino con ejercitaciones de dicción. **Materiales de sensibilización artística:** a) compartir, a través del grupo de *WhatsApp*, *links* de video con obras de teatro, música, entrevistas a actores y directores, eventos culturales de distintas disciplinas artísticas. b) Apertura del espacio "Leer, Compartir y Escuchar" donde cada alumno/na y los integrantes de la cátedra grabábamos pequeños audios contando historias o recitando poesía que queríamos compartir. **Digitalización de la Carpeta de Materiales Teóricos.**

En lo que concierne a actividades de entrenamiento práctico y su implementación, podemos citar las siguientes: improvisaciones vía *Zoom* para transitar conflictos básicos interpersonales donde, por ejemplo, se les planteaba a dos alumnos/nas una situación con un conflicto y cada uno/una debía argumentar desde su lugar, pero sin perder la interacción con el otro. Fichas de entrenamiento (ejemplo, entrenamiento respiración costodiafragmática). Destrabalenguas para entrenar la articulación fónica (dicción), organizados en cuatro niveles de dificultad. Resolución por parte de los/las alumnos/nas de Trabajos Prácticos. Por ejemplo, el Nº 1 consistió en grabar destrabalenguas enmarcados en Situaciones Dramáticas y enviarlos por *WhatsApp*. La devolución se hacía de la misma forma y por el mismo medio. El Trabajo Práctico Nº 2 consistió en la presentación en vivo por *Zoom* de dos mini monólogos con palabras de difícil pronunciación, enmarcados en una Situación Dramática. Textos dramáticos para indagar la Situación Dramática y luego actuarlos en las clases virtuales recibiendo devolución en el momento.

En lo que respecta a las **evaluaciones y acreditación de la materia** debemos decir que se respetaron las instancias de evaluación de la presencialidad. Esto es: dos parciales con sus correspondientes recuperatorios y una instancia de pre final.

Así, **el primer parcial,** en la presencialidad, se tomaba antes de vacaciones de invierno (mes de julio) y consistía en un monólogo para

ser puesto en acto. Se evaluaba: tránsito por la Situación Dramática, verosimilitud, dicción, proyección y matices como resultado de la actuación. En la virtualidad se tomó luego de vacaciones de invierno (3 y 10 septiembre). Se reconvirtió el texto que se utilizaba en la presencialidad en un Trabajo Práctico de dicción. Se evalúo: actuación orgánica viviendo la Situación Dramática que el texto proponía, dicción y matices. El Recuperatorio se tomó jueves 24 de septiembre por *Zoom*. Con respecto al **segundo parcial,** en la presencialidad la nota es el promedio entre el parcial oral y el parcial actuado. El parcial oral se toma en horarios y días por fuera de la cursada, acordadas entre los docentes y los/las alumnos/nas. El material del parcial actuado es realizar un *video clip* cantando en vivo. En la virtualidad el parcial oral se tomó en parejas y se destinó una hora por examen. La nota fue individual. (semana del 1 al 4 septiembre). Tuvo su correspondiente recuperatorio los días 29 y 30 de septiembre. En cuanto al parcial actuado (29 de octubre y 5 de noviembre), como no se trabajó voz cantada, se utilizó un monólogo de autor, enmarcado en la poética realista con el que se evaluó actuación, dicción y matices. Se utilizó el 12 de noviembre como fecha de Recuperatorio del segundo parcial actuado. La instancia de **Prefinal y cierre de cursada** se realizó el 19 de noviembre del 2020.

Finalmente, podemos hacer una evaluación sobre la evolución del desgranamiento sufrido a lo largo de la cursada, tomando como información de base la proporcionada por la Secretaría de Alumnos de la Facultad de Arte, y la participación del alumnado en las clases de *Zoom*.

Anotados a la cursada 2020 por planilla de Secretaría de Alumnos: cincuenta y tres alumnos/nas. Inscripción inicial en el grupo de *WhatsApp*: cuarenta y cinco alumnos/nas. Participación real en el inicio de cursada por *Zoom*: treinta y ocho alumnos/nas. Participación real, hasta antes de vacaciones de invierno, por *Zoom*: veintiocho alumnos/nas. Participación real al cierre de cursada, por *Zoom*: veintidós alumnos/nas.

Vale aclarar que, si bien se cerró el año lectivo el 20 de noviembre de 2020, tal como lo establecía el Calendario Académico de la Facultad de Arte, y que los/las alumnos/nas aprobaron la cursada, propusimos a la Secretaría Académica que la cohorte 2020, como requisito/condición para **rendir el final** de “Educación de la Voz I” debían cursar de forma obligatoria un Seminario Presencial de 28 horas

de duración, a implementar por única vez en el primer y segundo cuatrimestre del año 2021. Y así fue como lo hicimos. Al día de hoy (12/06/22), varios de los alumnos/nas que cursaron la materia en pandemia rindieron con buenas performances sus finales de "Educación de la Voz I" y algunos están cursando "Educación de la Voz III".

Conclusiones

El mundo ha cambiado. Lo que comenzó como una crisis unidimensional de salud, rápidamente se convirtió en una crisis socioeconómica, humanitaria y política en todo el mundo. La pandemia de enfermedad por coronavirus (Covid-19) provocó la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, y afectó a casi 1600 millones de alumnos en más de ciento noventa países en todos los continentes. La crisis agravó las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables, para continuar con su aprendizaje.

Por otra parte, la contracara de la misma crisis es que ha estimulado la innovación en el sector educativo. Fundamentalmente, en el 2020 se aplicaron enfoques innovadores en apoyo de la continuidad de la educación y la formación, recurriendo a la Educación a Distancia a través de distintos medios: sonoro (radio), audiovisual (televisión, plataformas de *streaming*), materiales para realizar en el hogar subidos a plataformas de Educación a Distancia o por mensajería (*WhatsApp, Telegram, HalloAp*) y redes sociales (*Facebook. Twitter, YouTube, Instagram*). El crecimiento de la digitalización laboral se aceleró y apareció con mayor fuerza el teletrabajo y las reuniones virtuales (con sus plataformas, entre las que podemos nombrar *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet* y *Jitsi*), como también el *streaming* de eventos.

Si recupero parte de los aprendizajes que me dejó el año 2020 a nivel personal y en relación con la cursada de ese año, considero que la pandemia y el aislamiento obligatorio nos obligó a estar más con nosotros mismos; había poca posibilidad de accionar sobre el mundo (en término reales y metafóricos). El hecho de estar todos en la misma situación hizo que, en mi caso, dejara de lado las diferencias entre mis alumnos/alumnas y yo, y que en las clases me centrara en los puntos de contacto. Obviamente, cada uno ocupaba su rol, pero pude sentir

al otro como un igual. Un igual que estaba asustado, con incertidumbre hacia el futuro, con pocas herramientas para entender lo que estaba pasando y sobre cómo accionar sobre el mundo. Esto hizo que dejara de estar centrado en mí, en mis opiniones, en lo que yo creo que los alumnos/alumnas deben aprender y ponerme en un "estar con ellos" en el momento de la clase. El *Zoom* nos había sacado el cuerpo presente, y eso, en mí caso, hizo que me conectara más con mi interior y que desde ese interior buscara conectar con ellos. Ponerme en modo "disponible" me permitía "sintonizar" con el otro de un modo más genuino y así, al bajar la barrera de los juicios y prejuicios y entrar en empatía, estaba más permeable a dejarme conmover[11] a lo que se proponía del otro lado de la pantalla. Y acá me pregunto ¿y no es eso lo que busca el teatro?

Referencias bibliográficas

Brailovsky, D. (2020) *El maestro como anfitrión y arquitecto.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/-RBXOX94uFw.

Demartino, C. R. (2009) *Técnica Vocal del Actor. Parte 1. Guía práctica de ejercicios*. INT, (Series: Estudios teatrales).

Dubatti, J. (2012). *Principios de Filosofía del teatro*. Paso de Gato, (Cuadernos de Teatro. Cuadernos de Ensayo teatral 24).

[11] Una de las acepciones del verbo "conmover" es "mover con". En este sentido está aplicado en el texto.

Diseño de narrativas digitales. La voz del docente en el ambiente virtual

Pamela Mata
pamela.veronica.mata@gmail.com

Arelys Stachuza Poletti
Universidad Nacional del Litoral
stachuza@unl.edu.ar

Introducción

El decreto del aislamiento, social, preventivo y obligatorio, aquel ignoto 20 de marzo, ha marcado un hecho sin precedentes en Argentina: la clausura presencial de todas las instituciones educativas y la consiguiente virtualización de las prácticas de enseñanza. Si bien el Centro de Educación y Tecnologías, CEDyT (antes denominado Centro de Educación a distancia, CEMED) siempre se abocó a las vicisitudes y avatares de la educación remota, con la irrupción de la pandemia, los esfuerzos se vieron multiplicados entre lo que fue un proceso masivo de virtualización y la búsqueda de estrategias que fueron permitiendo, a pesar de las contingencias, seguir enseñando. En ese contexto, la inusitada realidad impuso como necesidad diseñar acciones capaces de fortalecer la formación docente, por lo que surgieron los cursos de verano. Conforme a ello, nuestro relato se basa en la experiencia que se desprende del curso que hemos denominado "Diseño de narrativas digitales. La voz del docente en el ambiente virtual".

Ahora bien, la proliferación de pantallas y dispositivos fue habilitando nuevas prácticas sociales en las que fluyen y discurren las distintas prácticas ligadas a la comunicación. La presencia ubicua de las tecnologías de la información y la comunicación ha transformado las formas de construcción de relatos y las prácticas de lecturas de los su-

jetos. En este sentido, las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías nos fueron planteando interrogantes similares ligados a la búsqueda de nuevas narrativas que logren, a la vez, recuperar la voz del docente y reflejar la cultura digital vigente. De este modo, los ambientes virtuales fueron inaugurando cambios en la manera de comunicar, instalando las narrativas digitales en el centro de la escena y en un nuevo desafío a la hora de pensar las propuestas didácticas y el diseño de la enseñanza en la virtualidad.

Según Scolari (2014), la digitalización de los medios ha provocado cambios en la formulación de los contenidos, volviéndose una condición necesaria para la vinculación de una trama social hipermediatizada, la cual se ha visto enriquecida por los dominios y funciones que aporta la Internet. Es por ello que, el objetivo central de nuestra iniciativa consistió en revisar algunas categorías que brindan la posibilidad de reflexionar sobre cómo los docentes podemos reformular el contenido, diseñar nuestras propias narrativas enriquecidas con diferentes lenguajes y medios digitales. Es decir, estructurar las propuestas didácticas plasmadas en el aula virtual a partir de relatos no lineales, potenciados y expansivos, que aprovechen las posibilidades que nos brindan las herramientas disponibles en *Moodle* y en la *web*.

El aula-taller

"El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso" (Sennett, 2009, p. 17). Apasionado por su tarea, el artesano explota y explora cada una de las dimensiones de su arte y habilidad. Concentrado en su ermitaño quehacer, produce, hila, teje, modela, cocina, cose, realiza esa fecunda labor para la que fue encomendado, en el espacio productivo del taller. Formados en el oficio sublime de enseñar, los artesanos abocados a la educación, se ven obligados a reunirse, hoy más que nunca, para expandir experiencias, debatir, compartir saberes, herramientas, estrategias, en un espacio-taller que les brinde la posibilidad de trabajar en conjunto.

Cuando comenzamos a compartir estrategias, coincidimos en configurar espacios de trabajo enmarcados en términos de "taller", cuyo valor simbólico remite a un espacio productivo en el que las personas tratan cuestiones estrechamente vinculadas a su labor cotidiana.

> La importancia asignada a la reflexión en torno del proceso de inclusión de tecnología en el aula sostenido por un grupo de pares a partir de señalamientos de distinto tipo emerge junto a la apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas y discutidas que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte (Lion y Maggio, 2018, p. 15).

Sin lugar a dudas, la virtualización de la enseñanza obligó a los docentes a interesarse por las bondades de las tecnologías y a requerir más espacios de reflexión, experimentación y construcción entre pares. Por ello, cuando pensamos en nuestros destinatarios, inmediatamente abrazamos la idea de reunirlos en un taller. Las prácticas participativas, la construcción colectiva del conocimiento, es una de las acciones más destacadas que surge de la nueva ecología mediática.

Estructura del aula

> *"El diseño es un plan para ordenar elementos de la mejor manera posible para llevar a cabo un propósito particular"* (Eames, 1972).

La Plataforma UNLVirtual en Abierto es la interfaz, es decir, la gramática de interacción (Scolari, 2004) destinada a alojar, entre otros ambientes de *Moodle*, los talleres de verano para la formación docente.

Basado en una organización en pestañas, el ambiente virtual nos convocó a pensar en un diseño que dé lugar a experiencias narrativas que logren recuperar la voz del docente, incluir microrrelatos, romper con la linealidad. Nuestra intención fue proponer una experiencia enriquecida en la que los docentes pudieran visionar e imitar a la hora de pensar en el diseño de su propia aula virtual. De este modo, pensamos en el diseño de un aula que logre poner en diálogo y conjugar los distintos aportes teóricos, la transposición didáctica de esos saberes, las herramientas y estrategias pedagógicas con el trabajo individual y colaborativo de los destinatarios/as.

Así, con el objetivo de reflejar las tendencias, el diseño del taller fue atravesado por diferentes lenguajes, elementos visuales y auditivos. Para Bonilla (2006):

> los medios digitales tienen la habilidad de romper con la linealidad cronológica de una narrativa debido a las características intrínsecas del medio: fragmentación, acceso inmediato y conexión entre unidades narrativas. Conforme avanza la tecnología la capacidad para crear narrativas no lineales con elementos audiovisuales es cada vez mayor (p. 1).

Nuevos medios y nuevos lenguajes conllevan nuevas formas de narrar caracterizada por la interactividad y el empleo de diferentes elementos. Es por ello que, a continuación, nos referiremos a cómo fuimos organizando la narrativa y microactividades en las distintas pestañas del ambiente virtual.

Presentación del taller

> *"Recuerdo claramente... que empecé metiendo a mi heroína por una madriguera de conejo sin la menor idea de lo que iba a suceder después"* (Carroll, 1887).

La historia de aquel país plagado de maravillas que todos conocemos, comienza cuando Alicia, fastidiada y soñolienta, se encuentra sentada junto a su hermana en la orilla de un río. Repentinamente, aparece un apresurado y extraño conejo blanco, corriendo y murmurando que llega tarde, mientras mira su reloj de bolsillo. Ardiendo de curiosidad, Alicia decide seguirlo sin dudar entrar a su madriguera que se transforma en un pozo profundo y recóndito. El pozo no es nada menos que la entrada, nada fácil de abrir, al País de las Maravillas. Traemos esta metáfora aquí porque una presentación debe ser, como primera condición, una puerta de acceso y como toda abertura tiene la función de interpelar y suponer una manera de entrar.

Los avances tecnológicos han modificado la representación, la comunicación y, con ello, las formas de narración, participación e interactividad. Por ello, pensamos en una presentación que invite a los docentes a un recorrido diseñado desde una narrativa enriquecida que fluya de manera no lineal y proponga formas de comunicación interactiva e interconectada. Sin lugar a dudas, los lenguajes actuales, los nuevos medios y las formas de consumo culturales nos conducen a narrar de una manera renovada y rejuvenecida.

Ahora bien, atendiendo a estas nuevas formas de narración, más dinámicas y discontinuas, como propuesta para esta primera etapa diseñamos una presentación en un muro colaborativo. Para hablar de colaboración, de labor colegiada, nos complace retomar la metáfora en la que Lion (2015) se refiere al panal cognitivo:

> El panal es una estructura formada por celdillas de cera, que comparten paredes en común, y que permiten acoplar miel y polen. Requiere de un esfuerzo múltiple y común, y por eso, como metáfora, nos permite reflexionar en torno de los procesos de cognición que pueden darse a través y con las redes (Lion, 2015, p. 4).

De este modo, interpelando a la labor común, los invitamos a presentarse en el muro combinando lenguajes (textual, audiovisual y auditivo). Como resultado de la propuesta surgieron presentaciones muy diversas y se fueron hilvanando imágenes individuales, otras contextualizadas desde el *home office*, en el aula, imágenes retóricas siempre acompañadas de un íntimo relato textual. Asimismo, emergieron propuestas de audios, videos, GIF animados. Valoramos estas propuestas colaborativas como una puerta de entrada que nos permitió tener un panorama de todos los participantes y construir comunidades de prácticas en las que convergen nuevas formas de pensar y participar en red. Por último y atendiendo a unos de los objetivos, los participantes pudieron intervenir desde una multiplicidad de lenguajes y colaborar con cada posteo.

Pistas conceptuales para el diseño. Microactividad 1

> *"Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto"* (Kristeva, 1978, p. 190).

Evocamos, para iniciar el recorrido de este apartado, un concepto familiar al que hemos abrazado, durante mucho tiempo, para el abordaje de textos y narrativas. Julia Kristeva introdujo una noción que ha tenido una gran influencia en el análisis de distintas manifestaciones culturales: la intertextualidad. Según la autora (1978), todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En este sentido, la intertextualidad venía

siendo el modo explícito o implícito con el que los autores dejaban huella en sus obras de sus relaciones con obras precedentes, bien para homenajearlas y prolongarlas, bien para desacreditarlas o parodiarlas. Retomando este concepto, iniciamos este apartado con un ejemplo de carácter no textual sobre dicho proceso. Embebimos entonces, un video sobre el film *El Renacido* plagado de referencias más o menos explícitas a la obra de Andréi Tarkovski, uno de los mayores influyentes del cine ruso.

Ahora bien, la expansión de los medios electrónicos y del universo Internet ha propiciado una ampliación o redefinición de ese concepto, al incluir en esas relaciones no solo textos de diversa naturaleza sino también otros elementos de carácter no textual y formatos heterogéneos, que se enlazan o insertan libremente, favoreciendo modos diferentes de organizar y recibir la información.

Con el objeto de instalar la noción de narrativa como eje estructurador de toda propuesta didáctica diseñada en un ambiente virtual, revisamos, las nociones de intertextualidad, hipermedia, transmedia, entendiendo que dichas categorías permiten reflexionar sobre cómo los individuos construyen sus propias narrativas con diferentes lenguajes y medios digitales.

> La hipermedia surge como resultado de la fusión de dos tecnologías, el hipertexto y la multimedia. El hipertexto es la organización de una determinada información en diferentes nodos, conectados entre sí a través de enlaces. Los nodos pueden contener sub-elementos con entidad propia. Un hiperdocumento estaría formado por un conjunto de nodos conectados y relacionados temática y estructuralmente.
>
> La tecnología multimedia es la que permite integrar diferentes medios (sonido, imágenes, secuencias) en una misma presentación. La hipermedia, por tanto, es la tecnología que nos permite estructurar la información de una manera no-secuencial, a través de nodos interconectados por enlaces. La información presentada en estos nodos podrá integrar diferentes medios (texto, sonido, gráficos) (Hassan Montero y Yusef, 2002 como se citó en Rolando, 2011, p. 56)

Por otro lado, el concepto acuñado por Henry Jenkins de narrativa transmedia alude a un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas a partir del cual el receptor no se limita a consumir

el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales (Scolari, 2014).

Como se puede observar, cada uno de estos conceptos, trata de nombrar, de alguna manera, una misma experiencia basada en la producción de relatos y en recorridos expansivos, no lineales y, a la vez, interconectados, propios de la cultura digital actual.

Con el objetivo de abordar las nociones que planteamos y expandir esos conceptos con ejemplos recuperados de la propia práctica, propusimos como microactividad revisar los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje con el fin de hallar muestras de intertexto, hipermedia y transmedia.

Para compartir los resultados de la búsqueda, habilitamos un foro cuyas intervenciones fueron dando cuenta de la manera en que los relatos construidos por los docentes están fuertemente atravesados e impregnados por dichas categorías.

El microrrelato como narrativa. Microactividad 2

"Lo bueno, si breve, dos veces bueno" (Gracián, 1647).

Como veníamos diciendo, las tecnologías de la información y la comunicación cobran un rol fundamental en la construcción de nuevas gramáticas y formas de contar. Las narrativas emergentes presentan una manera distinta de narrar, son productos de lenguajes, técnicas y prácticas que encuentran formas renovadas de producción, circulación y consumo de los distintos contenidos. La cultura *remix*, caracterizada por el uso y mezcla de varios lenguajes es un ejemplo de ello. Por otro lado, el microrrelato como narrativa, también constituye una muestra. Es por ello que, para desarrollar este apartado, nos hemos centrado en la noción de *microlearning*.

Sin perder de vista otros lenguajes, iniciamos el recorrido con un típico tutorial que sintetiza los pasos a seguir para llevar a cabo una receta. Si hay un ámbito que ha sabido resolver en pequeñas piezas su oficio es, sin lugar a dudas, el de la cocina; por ello vale el ejemplo. La tendencia por satisfacer a un consumidor que dedica menos tiempo a revisar información, ha impulsado a los expertos a optimizar la capacitación a través de cápsulas reducidas.

Ahora bien, el *microlearning* (en español microaprendizaje) se refiere a formas de aprendizaje a través de pequeñas unidades de contenido interconectadas y de actividades de corta duración que pueden ser visualizadas y realizadas en cualquier momento y lugar (Melendez, 2015 como se citó en Trabaldo, 2017, p. 1)

En la actualidad, es una tendencia consumir este tipo de material cuando se requiere comprender algo. Estas unidades de aprendizaje pueden accederse a través de plataformas de aprendizaje, pero son también pasibles de nuevas formas de distribución como las redes sociales. Las cápsulas desarrollan un tema concreto y son consumidas rápida y fácilmente en el momento y las circunstancias en las que se las necesita, permitiendo un aprendizaje en pequeños pasos y en pequeñas piezas.

Los materiales de *microlearning* poseen características y ventajas específicas. Nos resultó necesario imponer como desafío considerarlas a la hora de diseñar este tipo de recursos para posibilitar el aprendizaje.

Con el objeto de comenzar a pensar cómo diseñar una pieza de *microlearning*, compartimos algunas herramientas digitales y sugerencias de diseño para su realización. Propuesta que retomaremos en la actividad final.

Actividad final

"Ponemos nota sobre nota/ Palabra sobre palabra/ Con un deseo preciso/ Que surta efecto el hechizo de nuestros abracadabras" (Jorge Drexler. 2017).

Palabra sobre palabra, los docentes buscamos construir relatos capaces de acercar el conocimiento. Lenguaje sobre lenguaje vamos construyendo una trama abierta, expansiva, sin cerrojos y, en ese sentido, las narrativas hipermediales tienen esa función del horizonte, se difunden, se corren, se expanden, para ir siempre un tanto más allá.

Ahora bien, dijimos que el objetivo del curso era ayudar a pensar cómo estructurar una propuesta didáctica a partir de una narrativa enriquecida por diferentes lenguajes y medios. Por ello, propusimos como actividad final un trabajo de reflexión, revisión y rediseño de las propias narrativas digitales desdoblado en dos etapas.

Como primera instancia invitamos a los docentes a realizar una revisión crítica de cómo ha sido diseñada la comunicación pedagógica en

alguno de sus ambientes, para luego pasar al rediseño de la propuesta. En esta segunda instancia, solicitamos la presentación de una propuesta didáctica rediseñada con una narrativa enriquecida por elementos intertextuales, hipermediales y/o transmediales. La presentación debía concretarse a través de dos formatos, en PDF y narrado a través de un audio, video o alguna herramienta que potenciara el relato.

Como resultados, surgieron, a través de videos, audios, textos y recursos interactivos, estos rediseños aplicados a cada propuesta, que fue modificada en algunos casos, enriquecida en otros, con la utilización de diferentes herramientas, elegidas y adaptadas según la necesidad de cada propuesta.

Conclusiones

La experiencia que aquí relatamos forma parte de una de las estrategias que desde el Centro de Educación y Tecnología de la UNL hemos diseñado para fortalecer la formación, en el marco de lo que fue una emergencia sanitaria que obligó a los docentes a interesarse por las bondades que las tecnologías nos brindan para la virtualización de las distintas propuestas de enseñanza y aprendizaje. Insistimos en cada proyecto en la necesidad de rediseñar las prácticas sin perder de vista las tendencias culturales y, fundamentalmente, las dimensiones didácticas y pedagógicas. Es por ello que, atendiendo a la multiplicidad de pantallas y dispositivos que enfrenta a los/as estudiantes a itinerarios de lectura más complejos, diferentes y complementarios, pensamos en la necesidad de ofrecer a los docentes un marco de reflexión teórica y un espacio de trabajo que los convoque a repensar sus narrativas digitales.

Siendo coherentes con el contenido propuesto diseñamos un aula virtual que sirva también de modelo. De este modo, construimos un recorrido pensado desde una narrativa hipermedial, fluida, con diferentes lenguajes y medios digitales.

Por otro lado, nos pareció valioso poder ofrecer los aportes que dan cuenta de las transformaciones socioculturales que han impactado en la manera de leer y narrar en el contexto de la cultura digital. Así, fuimos desarrollando los conceptos de intertextualidad, hipermedia, transmedia y *microlearning*, para que puedan pensar y diseñar

experiencias enriquecidas basadas en la producción de relatos y recorridos expansivos, no lineales y, a la vez, interconectados, propios de la cultura digital actual. Por último, habilitamos canales de diálogo y espacios de trabajo compartidos con el objeto de seguir fortaleciendo la experimentación, la reflexión y la construcción entre pares.

Referencias bibliográficas

Bonilla, D. (2006). La estructura como narrativa. El uso de algoritmos estadísticos para el control de una narrativa hipermedia no lineal. Revista Razón y Palabra, 49.

Eames, Ch. (1989). Design. *The Work of the Office of Charles and Ray Eames (de John Neuhart, Marilyn Neuhart y Ray Eames)* (pp. 14-15). Harry N. Abrams. Traducción de José Manuel Allard.

Hassan Montero, Y. (2002). Diseño Hipermedia centrado en el usuario. *No solo usabilidad: revista sobre personas, diseño y tecnología*, 1. https://www.nosolousabilidad.com/articulos/introduccion_usabilidad.htm

Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *9*(9). Recuperado de http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a04

Lion, C. (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. En C. Lion (comp.), *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.

Lion, C. y Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *10*(1), 13-25. https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878

Rolando, F (2011). Hipermedia y su aplicación en la construcción de nuevas interfases dinámicas de alta complejidad. *XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XII, 16, 56-58.

Salinas, J. (2014). *Pasado, presente y futuro del* microlearning *como estrategia para el desarrollo profesional.* Red universitaria de Campus Virtuales (RUCV).

Scolari, C. (2004) *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales.* Barcelona. Gedisa.

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 71-81.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
Trabaldo, S., Mendizábal, V. y González, M. (2017). Microlearning: experiencias reales de aprendizaje personalizado, rápido y ubicuo. En *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata)*.
Villalobos Alpizar, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, *41*(103),137-146.

Experiencia de prácticas profesionalizantes virtuales del INTA para estudiantes de escuelas secundarias agrotécnicas argentinas

Ana Gabriela Sonsino
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
sonsino.ana@inta.gob.ar

Nancy Jimena Elías
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
elías.nancy@inta.gob.ar

Ana Carolina Wojtun
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
carowojtun@gmail.com

Introducción

En el año 2020, en un escenario de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) que demandó la participación y el compromiso de múltiples actores para posibilitar la continuidad pedagógica de estudiantes en todos los niveles y modalidades, el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), a través de su programa de educación a distancia (PROCADIS), desarrolló una propuesta para acompañar a las escuelas agrotécnicas en el desafío de sostener sus prácticas profesionalizantes de forma virtual. Esto se realizó en el marco de convenios y acuerdos con los Ministerios de Educación y Direcciones de Educación Técnico Profesional de las provincias, e implicó un salto conceptual en términos tecno-pedagógicos para la institución y su forma de vincularse con el sector educativo en el nivel secundario. Lo que comenzó como una iniciativa en un marco de educación remota de emergencia, se transformó en una línea educativa en crecimiento y valorada tanto por el sistema educativo como por el INTA.

Haciendo retrospectiva de veinticinco años sobre la oferta de PROCADIS, puede decirse que sus propuestas fueron construyéndose a la par de los cambios en la modalidad educativa a distancia y en el sector agropecuario, agroalimentario y bio agro industrial al que se dirige. Se evidencia la presencia de elementos que caracterizan la historia de PROCADIS junto a este campo: partiendo de cursos sostenidos en modelos pedagógicos más tradicionales y basados en materiales impresos y envíos postales, hasta una oferta diseñada con propuestas educativas diversificadas y emergentes e implementadas en entornos virtuales. Procurando en todos los casos una inclusión genuina de las tecnologías en función de las prioridades estratégicas y las configuraciones didácticas, así como la flexibilidad para poder llegar a la diversidad de sujetos de aprendizaje en los territorios.

Desde hace cinco años, en un escenario atravesado por la cultura digital y bajo un paradigma que apuesta a la colaboración, desde el INTA y a través de PROCADIS se abordó el reto de re situarse como agente de conocimiento en clave educativa. Se buscó enriquecer y ampliar la oferta sumando nuevas líneas de acción más allá de la educación para adultos, vinculados a los sectores productivos, a partir de diversas estrategias orientadas a estudiantes, docentes, comunidad en general, públicos urbanos, jóvenes, niños y niñas, así como interacciones con el sistema educativo en sus distintos niveles. De esta forma, se asume el desafío de contribuir al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Declaración de Incheon para la Educación 2030 de la ONU (2015) que postula: "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (p. 18). Se entiende así a la educación como una herramienta fundamental de vinculación del INTA con la ciudadanía para impulsar la innovación, el desarrollo y fortalecimiento de las comunidades.

A partir del 2020, en el contexto de la pandemia, el equipo de INTA PROCADIS puso a disposición una serie de estrategias, saberes, recursos y herramientas orientadas a posibilitar la continuidad de acciones vinculadas al acceso al conocimiento institucional. Se generaron iniciativas específicas para acompañar a la institución en un necesario salto digital educativo.

Asimismo, se configuró una oferta específica para dar continuidad a compromisos de articulación con el sistema educativo formal

que colaboró con la continuidad pedagógica de jóvenes de la Argentina, como es el caso de las prácticas profesionalizantes virtuales. En este relato de experiencia, buscaremos dar cuenta de esta propuesta, como línea de acción relevante que se propuso como emergente y se está consolidando.

Propuesta de prácticas profesionalizantes virtuales

¿Qué son las prácticas profesionalizantes en la educación técnico profesional argentina?

Las prácticas profesionalizantes, que fueron establecidas por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, son obligatorias para todos los estudiantes que cursen la escuela técnica; es decir, para poder recibir el título técnico, cada estudiante deberá acreditar un mínimo de 200 horas de prácticas realizadas. Tienen carácter de integradoras de la Formación Técnico Profesional y permiten la puesta en juego de las capacidades en situaciones reales de trabajo o muy próximas a ellas, garantizando al futuro profesional un piso mínimo de autonomía, responsabilidad y calidad en su actuación en los procesos socio-productivos.

El INTA ha sido un oferente histórico de prácticas en sus Centros Regionales, Centros e Institutos de Investigación y Agencias de Extensión, y a lo largo de los años ha construido lazos territoriales estrechos con las escuelas técnicas. En el contexto de la pandemia, ante la imposibilidad de asistir físicamente a establecimientos productivos, empresas e instituciones públicas, las escuelas comenzaron a suplir estos espacios con ofertas formativas virtuales, en su mayoría en formato de cursos en temáticas del sector. Desde el INTA se identificó que, si bien estas propuestas podrían ser una instancia enriquecedora, no suplían el carácter específico de las prácticas.

¿Cómo se planteó el modelo pedagógico de las prácticas profesionalizantes virtuales del INTA?

Las prácticas son instancias integradoras que apuestan a poner en juego

capacidades complejas que articulan competencias y toma de decisiones, posicionan a los/as futuros/as técnicos/as en su rol profesional. Esto implica un abordaje particular en su configuración didáctica.

Contando con especialistas en contenidos, un equipo educativo multidisciplinar, plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje y con la base de un fuerte compromiso institucional con el sistema educativo, se asumió el desafío de construir una oferta pedagógica específica que permitiera llevar adelante las prácticas. Desde el INTA PROCADIS, comenzó así a idearse una propuesta pedagógica que pudiera componer un espacio formativo virtual genuino de acercamiento a la práctica profesional.

Las prácticas virtuales estuvieron diseñadas tecno pedagógicamente con el propósito de lograr articulación entre la teoría y la práctica, acercar a las y los estudiantes a situaciones reales de trabajo, promover el intercambio con especialistas y favorecer la articulación entre pares.

Si bien se propuso el campus virtual como punto de encuentro, desde un comienzo se planteó la necesidad de contemplar diversas realidades de acceso a equipamiento y conectividad, y generar una oferta que contemplase múltiples puertas de entrada desde un principio de universalidad.

El modelo pedagógico recuperó y generó contenidos en función de los conocimientos producidos por investigadores y extensionistas del INTA, y los articuló en función de los ejes del diseño curricular. El equipo pedagógico planteó una propuesta didáctica basada en proyectos, casos y problemas que resultara profesionalizante.

Al contar con una capilaridad territorial de casi cuatrocientas unidades en diversos puntos del país, desde Centros Regionales, Centros de Investigación, Estaciones Experimentales, Institutos y Agencias de Extensión Rural, y una red de investigadores y extensionistas dispuestos a acompañar con entusiasmo y compromiso tanto en el rol de contenidistas como de tutores/as virtuales de esta propuesta, las prácticas pudieron disponer un abordaje situado acorde a los perfiles socio productivos y problemáticas de cada territorio.

La virtualidad permitió plantear una territorialidad aumentada, compleja y superpuesta, sin perder una perspectiva situada. Se sumaron voces, actores e interlocutores. Las escuelas se pusieron en diálogo

con otras escuelas de sus territorios y con especialistas del sector. Estudiantes y docentes se reencontraron también con los INTA locales en un nuevo espacio.

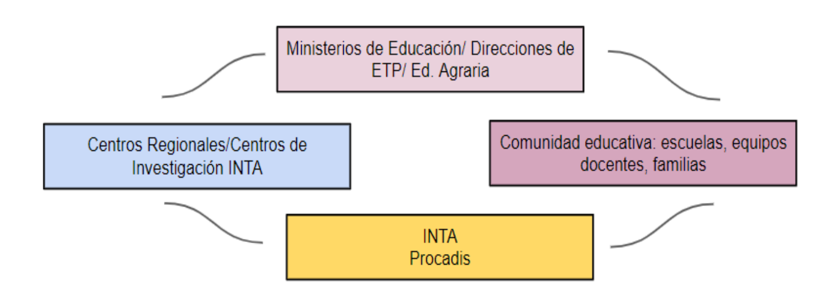


FIGURA 1. Mapa de actores participantes

El formato de la oferta académica

A partir del mes de junio del año 2020 se ofrecieron prácticas de 50 y 100 horas, que buscaban responder a la preocupación por dar cobertura al compromiso curricular de 200 horas. Se trabajó para que estuvieran disponibles antes del receso invernal, con una hipótesis de propiciar la retención de estudiantes en el sistema educativo. En ese momento, se entendió que era un riesgo de deserción la falta de un horizonte de posibilidad de completar las prácticas una vez iniciado dicho receso.

Las propuestas, montadas en la plataforma campus.inta.gob.ar, incluyeron materiales multimediales y cuadernillos descargables que pudieran ser recorridos fuera de línea; actividades individuales, actividades grupales; espacios de intercambio y encuentros sincrónicos con especialistas.

Se trabajó en aulas virtuales de hasta treinta y cinco estudiantes. En las mismas, se mantuvieron integrados a los cursos de una misma escuela junto con otros/as estudiantes de su región, hasta completar el cupo del aula. Se contó con un seguimiento tutorial pedagógico cercano, llevado por investigadores y extensionistas del INTA que fueron capacitados para este fin. En 2020 estos tutores/as pedagógicos/as se asignaron a las aulas según la necesidad de cubrir la demanda, buscando

la mayor cercanía territorial. A partir de 2021, fueron exclusivamente de las regiones correspondientes a las escuelas que acompañaron.

Los/as profesores/as de prácticas profesionalizantes de las escuelas tuvieron un rol de observadores en la plataforma acompañando a sus estudiantes en cada propuesta. Se generaron vínculos con los tutores pedagógicos y tutores tecnológicos a través del seguimiento de aprendizajes de cada estudiante. La comunicación permanente fue clave y facilitó la identificación de situaciones particulares que hicieron necesario incorporar otras estrategias y un acompañamiento personalizado, sobre todo la inclusión de aquellos chicos/as con problemáticas de conectividad, equipamiento y/o de índole personal (salud, cuidados, familiares, laborales, entre otras).

Otro rol clave fue el de las tutorías tecnológicas, sostenidas por el equipo de PROCADIS. Estas tutorías se ocuparon de un acompañamiento permanente y dedicado a estudiantes, profesores/as y tutores/as pedagógicos. Sostuvieron las diversas situaciones de acceso y conectividad tendiendo diversos puentes para posibilitar la llegada de materiales y la recepción de actividades en los casos en que las y los estudiantes no pudieran acceder al aula virtual. Permitieron transformar la virtualidad en un escenario de cercanía y contención que generó un nivel de encuentro singular por lo inédito.

Se apostó a la construcción de competencias a través del desarrollo de las propuestas, del análisis de situaciones problemáticas, estudio de casos, desarrollo de proyectos pensados desde lo institucional, etc. También se produjo un encuentro con saberes vinculados a la modalidad de estudio en una plataforma virtual. Los/as estudiantes conocieron el entorno y fueron aprendiendo de a poco a transitar una propuesta de educación a distancia, el proceso de organización de sus propios ritmos de aprendizaje, la lectura comprensiva, la realización de actividades, la planificación para el estudio y la importancia de llevar los saberes teóricos a los espacios propios. Aprendieron el oficio de ser "estudiante virtual".

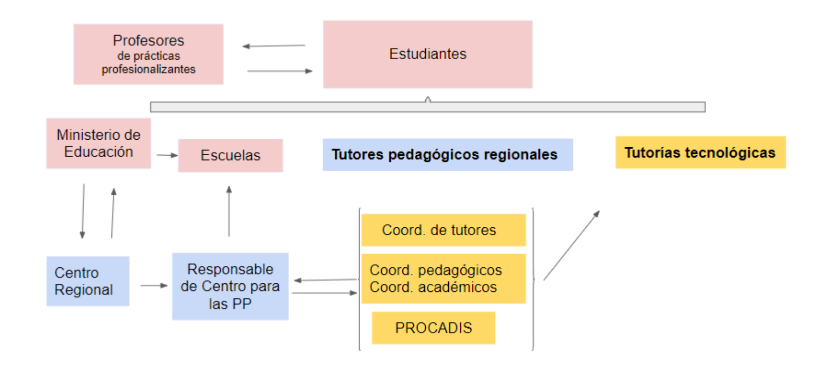


FIGURA 2. Vinculaciones entre los distintos actores y roles

De esta manera, los equipos de coordinación académica y pedagógica, las y los tutores pedagógicos y tecnológicos de INTA, junto a profesores de prácticas profesionalizantes, trabajaron coordinados desde PROCADIS. Cada uno desde su rol acompañó y armó un entramado pedagógico para cada grupo de estudiantes.

Revisión de la propuesta y mejoras implementadas

Luego del análisis de la implementación 2020 y los resultados obtenidos, y tomando en cuenta las devoluciones en las encuestas finales respondidas por tutores pedagógicos, docentes y estudiantes, se ajustó el modelo para la propuesta 2021: se consideraron solo prácticas de 50 horas para todas las temáticas, rediseñadas didácticamente para ajustar aún más la oferta con los objetivos planteados. Para estudiantes, tutores y profesores/as, las prácticas de 100 horas demostraron ser difíciles de sostener en el tiempo junto a las restantes obligaciones académicas. En tanto que las propuestas de 50 horas fueron más ágiles de transitar y finalizar.

Durante 2021, además, se desarrollaron nuevas propuestas temáticas en base a necesidades territoriales, es decir, a situaciones socio productivas particulares de cada provincia respecto de la formación de técnicos, pensando en su futuro perfil profesional, las problemáticas del sector, los desafíos ambientales específicos y las particularidades de las producciones locales.

- **El desafío de la conectividad**

  Teniendo presente que la escolaridad obligatoria en nuestro país se despliega en contextos de heterogeneidad y condiciones diversas de infraestructura y conectividad, un desafío fue el acceso a internet. Con la necesidad de entender cómo se estaban conectando las/os estudiantes, se incorporó al formulario de inscripción un relevamiento sobre conectividad. Así se pudo saber cómo era la conectividad a la cual accedían las y los estudiantes, categorizada como muy buena, buena, intermitente o mala. Esto permitió construir un "semáforo" y ajustar las propuestas, buscando las formas de incluir a todos y cada uno de los y las estudiantes en base a sus necesidades específicas.

  Estas soluciones fueron lográndose gracias al trabajo conjunto entre tutores pedagógicos, tutores tecnológicos, referentes regionales INTA, profesores de prácticas profesionalizantes, referentes provinciales de ETP y el acompañamiento institucional de cada escuela.

  Entre 2021 y 2022 esta situación mejoró gracias a la disponibilidad de conectividad en las escuelas o a la posibilidad de compartir allí los materiales, al rol del profesor/a de generar espacios para el acercamiento de la propuesta en el aula y también, a la experiencia en este tipo de propuestas formativas que fueron adquiriendo los estudiantes. A partir de 2021, se observó que las y los estudiantes ya contaban con una base de herramientas y estrategias adquiridas referente a la educación en la virtualidad, a diferencia de lo que había sucedido en 2020 en el que fue un aprendizaje extra y en forma acelerada.

- **Nuevos pasos en 2022**

  En 2022, en contexto de plena presencialidad escolar, se abrió nuevamente el diálogo con las provincias para evaluar

la continuidad de la oferta, encontrándose con una demanda y expectativa vigente. Se ha sumado una línea formativa en temáticas de nuevas tecnologías para la producción de agro alimentos como tema nodal que constituye un área de vacancia en los marcos curriculares vigentes.

El alcance de la propuesta en el período junio 2020-junio 2022

Durante los años 2020, 2021, 2022 participaron de las prácticas profesionalizantes **8653 jóvenes** en **318 aulas virtuales** a través de **16 propuestas formativas**: Alternativas en producción bovina, Apicultura, Buenas Prácticas Agrícolas en frutas y hortalizas, Ganadería en zonas templadas y áreas bajo riego, Gestión de empresas agropecuarias, Inocuidad y análisis de la leche a procesar, Introducción a las nuevas tecnologías para la producción de alimentos, Techos verdes en espacios urbanos, Manejo de riego en unidades productivas. Manejo del invernadero, Manipulación higiénica de alimentos, Monitoreo del HLB, su vector y otras plagas y enfermedades de los cítricos, Prevención de riesgos en el trabajo agropecuario, Primeros pasos en producción porcina, Producción de huerta agroecológica y Sistemas de producción porcina.

Se contó con un equipo conformado por Gestores de Procadis, Coordinadores/as de tutores/as, Referentes Regionales, Coordinadores/as Académicos/as, Tutores/as Pedagógicos/as (384 desde 2020) y Especialistas de INTA (60) que participaron como invitados/as en los encuentros sincrónicos. Se articuló con diecisiete direcciones o áreas de ETP y equipos educativos de las provincias participantes en el proyecto: Buenos Aires, CABA, Catamarca, Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Río Negro, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán. Durante este lapso se trabajó con más de **300 Escuelas Técnicas Agrarias** de dichas provincias, y **26 Institutos de Formación Terciaria** de la provincia de Corrientes. Este trabajo conjunto permitió que durante el contexto de pandemia se pudieran realizar las prácticas profesionalizantes asegurando la culminación del año lectivo de cada estudiante. Este vínculo se fortaleció especial-

mente a través de los **1899 Profesores de prácticas profesionalizantes** que acompañaron a sus estudiantes y gestaron paralelamente Proyectos Institucionales relacionados y transferencia de los contenidos en los entornos formativos.

Conclusiones

El contexto de aislamiento provocado por la pandemia en 2020 representó un reto a los Sistemas Educativos, implicó repensar y ampliar el mapa de actores educativos y combinar estrategias para lograr la continuidad pedagógica. En el ámbito de la educación técnica profesional presentó, a su vez, otro nivel de complejidad, dado por su foco en espacios de la práctica de esta modalidad para el logro de competencias relacionadas con sistemas socio-productivos y tecnológicos específicos. En esta línea, se evidenció una vacancia de recursos educativos digitales como, por ejemplo, entornos de simulación u otras aplicaciones que permitieran sostener una propuesta remota de enseñanza y aprendizaje en la emergencia. Para las escuelas agrotécnicas este escenario visibilizó una deuda específica en términos de digitalización y abordaje de aspectos relacionados con las nuevas tecnologías en el sector.

Para el INTA PROCADIS el diseño de las prácticas profesionalizantes virtuales implicó repensar su modelo tecno-pedagógico y comenzar un recorrido en relación con la educación virtual para jóvenes del sistema educativo formal. Esto implicó un gran reto en términos didácticos, de diseño y gestión educativa virtual. Los roles tutoriales se vieron recreados y hubo que generar nuevos perfiles institucionales que pudieran acompañar una propuesta de estas características. El desarrollo de contenidos, el procesamiento de materiales y el diseño de secuencias didácticas se vio interpelado por variables no exploradas hasta el momento en términos de sujetos de aprendizaje, marcos curriculares y contextos institucionales. Emergió así una territorialidad diferente a comprender, transitar y combinar.

Una propuesta de estas características no hubiera sido posible sin una visión de las autoridades, la existencia de un equipo multidisciplinar con años de trayectoria y el compromiso colectivo de cientos

de colaboradores dentro y fuera de la institución. Se trazaron y fortalecieron puentes entre el INTA y el sistema educativo. Asistir al proceso resultó esperanzador en un momento histórico especialmente difícil. Las prácticas profesionalizantes virtuales abrieron una línea de acción educativa diferente e impensada en un mundo pre pandemia, que se ha ido consolidando y pareciera haber llegado para quedarse, desde una perspectiva de derechos y compromiso con la educación es transitada por la institución como una ventana de oportunidad.

Referencias bibliográficas

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica (UNIPE y CLACSO).* UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

ILO-UNESCO. (2020). *Joint Survey on Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Skills Development during the Time of Covid-19.* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/genericdocument/wcms_741973.pdf

Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A. y Loiácono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 73, 23-36.

Lugo M. T., Jasin, N., Brito, A. y Loiacono, F. (2021). *Soluciones EdTech en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia,* BID.

Lugo, M. T. y Loiácono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, *3*(1), 15-43 https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ediciones Paidós.

OREALC/UNESCO (2020). *De la crisis a la oportunidad: La educación y formación técnica y profesional (EFTP) en tiempos de la Covid-19*. https://es.unesco.org/news/blog-crisis-oportunidad-educacion-y-formacion-tecnica-y-profesional-eftp-tiempos-covid-19

Los diplomados virtuales como ofertas de actualización profesional: la experiencia del INTA Procadis

Ana Gabriela Sonsino
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
sonsino.ana@inta.gob.ar

Nancy Jimena Elías
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
elías.nancy@inta.gob.ar

Ana Carolina Wojtun
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
carowojtun@gmail.com

Introducción

El INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) es un organismo del sistema de ciencia, técnica e innovación de la Argentina que mantiene sólidos lazos con las universidades nacionales e internacionales. Se comparten agendas de investigación, ofertas académicas, espacios de laboratorios, inclusive con unidades integradas con algunas de ellas.

Cuenta con un programa de educación a distancia (Procadis) con más de 25 años de trayectoria que en la actualidad despliega una oferta virtual amplia y diversa en un escenario atravesado por la cultura digital, bajo un paradigma que apuesta a la colaboración y circulación de saberes relacionados con el sistema agropecuario, agroalimentario y agro bio industrial. Busca potenciar el rol del INTA como un agente de conocimiento en clave educativa, sumando nuevas líneas de acción orientadas a productores/as, técnicos/as, profesionales, estudiantes, docentes, comunidad en general, públicos urbanos,

jóvenes, niños y niñas, así como interacciones con el sistema educativo en sus distintos niveles. El INTA entiende la educación como una herramienta fundamental para impulsar la innovación, el fortalecimiento y desarrollo sostenible de los territorios. Así lo establece en el Plan Estratégico Institucional 2015-2030.

En los últimos años creció la oferta de Diplomados como programas académicos con trayectos de ciclo corto, que permiten a las y los profesionales actualizarse, poniendo a disposición saberes y herramientas en nuevas áreas de conocimiento y práctica profesional, como respuesta académica ágil a nuevas agendas socioproductivas, tecnológicas y culturales. Es un tipo de oferta que posibilita una inmersión temática profesionalizante diferente a los niveles de posgrado tradicionales como especialización, maestría y doctorado.

Se trata de generar nuevas iniciativas en un escenario que ofrece desafíos incesantes y heterogéneos. Maggio (2018) señala la necesidad de interrogar la enseñanza para su actualización, abierta a prácticas que conmuevan a la vez que reconozca cómo se construye el conocimiento en la contemporaneidad, advirtiendo las transformaciones de la sociedad y la enseñanza en este contexto. El sector agropecuario, agroalimentario y agro bio industrial no ha sido la excepción y ha encontrado en este formato una oportunidad de instalar agendas vinculadas con una diversidad de desafíos.

Como parte de esta etapa de ampliación de líneas de acción en el mapa de actores educativos potenciado desde las plataformas virtuales, el INTA a través de Procadis, inició en 2018 un recorrido de desarrollo e implementación de Diplomados virtuales, en alianza con otros socios académicos, entre los que se destacan las experiencias con el IRAM y la Universidad Nacional de San Juan.

El propósito es desarrollar, al decir de Litwin (2012), buenas prácticas educativas, tal que subyazcan a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología de los campos de conocimiento en cuestión.

Presentación de la propuesta de diplomas virtuales

Se identifica a los Diplomados como una forma de dar respuesta pedagógica a una agenda de contenidos en permanente transformación y a la necesidad de contar con instancias acreditadas de desarrollo profesional continuo.

En el caso del INTA, poder establecer este tipo de ofertas implicó en primer lugar fortalecer sociedades académicas. Desde la institución se contaba con especialistas referentes en sus temáticas y una amplia producción de conocimientos, sin embargo, resultaba clave la articulación con casas de estudio que dieran un encuadre académico a la oferta. Esta construcción interinstitucional de saberes, capacidades docentes y académicas se transformó en un sello para este tipo de propuestas y un aspecto especialmente valorado por las/os participantes.

Contar con una plataforma virtual en el INTA (https://campus.inta.gob.ar/) y un equipo multidisciplinar conformado por pedagogos, tecnólogos, diseñadores y contenidistas permitió construir un planteamiento didáctico de la propuesta formativa con identidad propia.

Modalidad y metodología de trabajo de los Diplomados

El cursado se desarrolla en modalidad virtual, en la plataforma del INTA Procadis. En esta, las y los estudiantes cuentan con diversas herramientas de comunicación y acompañamiento pedagógico, que permiten transitar esta propuesta y apropiarse de los contenidos, con todo el acompañamiento necesario, como:

- Foros Temáticos: espacios de intercambio con compañeros de curso y tutores para profundizar sobre los contenidos de cada módulo.
- Materiales multimediales: desarrollados y procesados didácticamente en múltiples lenguajes (texto, audio y video).
- Mensajería: para realizar consultas en forma individual a tutores y compañeros.
- Mesa de ayuda: para disipar dudas administrativas, tecnológicas y operativas.

- Eventos sincrónicos de especialistas: integran videoconferencias de carácter optativo, para potenciar el intercambio con referentes del INTA e instituciones especializadas en las temáticas a abordar.

La carga horaria de los Diplomados y su estructura curricular y académica, se ajustan en cada oferta a las definiciones establecidas por cada socio académico. En general, se trata de propuestas con más de 150 horas entre espacios curriculares y trabajos integradores. Los equipos docentes están compuestos por miembros de ambas instituciones, con la particularidad de que llevan adelante las tutorías aquellos especialistas que produjeron los contenidos.

¿Cómo se compone la oferta?

La oferta de los Diplomados responde a prioridades educativas estratégicas de las instituciones que impulsan los trayectos. Se recorrerán a continuación las características principales de la oferta vigente de Diplomados implementada en sociedad con diversas casas de estudio.

- **Diplomado en Buenas Prácticas Agrícolas con orientación frutihortícola**

  Constituye una oferta de formación que se brinda en conjunto entre IRAM (Instituto Argentino de Normalización y Certificación) e INTA desde 2018. Tiene una duración de ocho meses y se estructura en siete cursos y un Trabajo final. En Argentina, conviven distintas iniciativas públicas, privadas y público-privadas cuyo objetivo es promover e instalar el concepto y la implementación de las Buenas Prácticas Agrícolas a nivel regional, provincial y nacional. El sector frutihortícola se encuentra frente a una nueva demanda por parte del Estado Nacional para la implementación de las BPA a partir de su inclusión en el Código Argentino de Alimentos. En este marco, se consideró de valor contar con una oferta formativa virtual para profesionales del sector. Por ello, está destinado a personas que forman parte de proyectos productivos agroalimentarios frutihortícolas y buscan mejorar su gestión mediante conocimientos y herramientas de

Buenas Prácticas Agropecuarias de acuerdo a los requisitos específicos de los protocolos y normas reconocidos a nivel nacional e internacional.

Cada curso cuenta con una tutoría dedicada, actividades individuales y grupales, materiales descargables y espacios de intercambio. Los contenidos se van concatenando de un curso a otro y las actividades invitan a repensar las propias prácticas.

El Trabajo final integrador se enmarca en las líneas de trabajo de las BPA y en un enfoque teórico práctico con énfasis en el abordaje de herramientas y en el desarrollo de competencias profesionales para una apropiación crítica y contextualizada de los esquemas recorridos. El propósito del mismo es poner en acción los conocimientos y herramientas que se fueron construyendo a lo largo de los cursos. El trabajo cuenta con un espacio específico en la plataforma, en el que están disponibles los documentos, plazos y especificaciones para su elaboración. Existen dos fechas para entregas previas optativas, pensando su elaboración en clave formativa. Cada tutor/a brinda acompañamiento permanente en el proceso de desarrollo de este Trabajo, y el aula tiene espacios para consultas. Su valoración se acompaña con una rúbrica para conocer el criterio de aprobación y calificación asociada.

- **Diplomado en Gestión de Riesgo Biológico**

Es una oferta de formación que brindan en conjunto IRAM e INTA. Se trata de una capacitación pionera sobre el riesgo biológico asociado a la manipulación de determinados microorganismos, producción de biológicos o plantas transgénicas. Fue impulsado y coordinado académicamente desde el Instituto de Investigación en Virología del Centro de Investigación en Ciencias Veterinarias y Agronómicas del INTA. Está estructurado en siete cursos virtuales y un Trabajo final, se extiende por ocho meses. Inició en 2021 como un aporte estratégico para el actual contexto sanitario de pandemia.

Su implementación se basa en que la gestión del riesgo biológico está íntimamente relacionada con la bioseguridad,

que es una disciplina en crecimiento con normativas que se modifican en forma dinámica y conocimiento científico creciente. Tiene como propósito transferir formación y conocimiento en gestión de riesgo biológico al sector público y privado a partir de los conocimientos en normativa internacional y nacional en la temática. Está destinado a profesionales y técnicos que se desempeñan o quieran desempeñarse en instalaciones donde se realiza análisis y gestión del riesgo biológico de los sectores productivos, investigación y salud.

Cada curso cuenta con al menos una actividad obligatoria, las consignas son publicadas en el Campus junto con su plazo de entrega al iniciar cada curso y sus insumos para el desarrollo del Trabajo final del Diplomado. Este trabajo, a su vez, posee un espacio específico en la plataforma en el que están disponibles los documentos, plazos y especificaciones para su elaboración. El mismo puede realizarse en forma individual o grupal, y comprende la selección de un área de aplicación afín al desempeño profesional de los participantes para que diseñen un sistema de gestión del riesgo biológico a través de prácticas bioseguras, en el contexto de un procedimiento específico como prácticas de aplicación para cada área de interés. Cuenta con el acompañamiento de especialistas designados y un espacio específico para el desarrollo del mismo con foros de consultas para el intercambio con colegas participantes, de modo de enriquecer la producción y compartir interrogantes, pautas de elaboración y el espacio de entrega. La valoración del mismo se acompaña con una rúbrica para conocer el criterio de dicha aprobación y calificación asociada.

- **Diplomatura en Buenas Prácticas de Manufactura agroalimentaria desde un enfoque de calidad integral**

Constituye una oferta de formación que brindan en conjunto desde 2022, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan y el INTA.

La importancia de atender un contexto en que las necesidades y demandas de los consumidores están impulsando fuertemente el desarrollo de los productos alimenticios y la

calidad de los alimentos es el eje que marca el consumo. Las nuevas regulaciones sobre la producción de los alimentos y normas privadas de calidad de las empresas transformadoras de alimentos, imponen contar con mayor número de profesionales informados, formados y capacitados en las regiones para promover políticas y programas que fortalezcan la inocuidad y calidad de los alimentos, de todo el espectro productivo. Las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) son una herramienta clave a la hora de trabajar en pos de la inocuidad de los alimentos que se manipulan y de la prevención de enfermedades transmitidas por alimentos (ETA).

Esta oferta virtual de posgrado integra la experiencia académica de la Universidad Nacional de San Juan, su Facultad de Ingeniería y Departamento de Estudios de Graduados, y de un organismo de ciencia, tecnología e innovación, como el INTA, para capacitar profesionales y técnicos/as con herramientas de valor para proyectar las BPM y normas relacionadas en los territorios. En su implementación dentro de campus.inta.gob.ar (Procadis), se aprovecha también la infraestructura de la Unidad Integrada entre la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), donde se dicta la carrera de Ingeniería Agronómica.

El Diplomado tiene una duración de ocho meses con una carga horaria de 180 horas, distribuidas entre siete módulos, dos seminarios y un Trabajo final. Este busca poner en práctica los contenidos y herramientas provistas en la cursada en un trabajo integrador a través de un estudio de caso. Cuenta con el acompañamiento del equipo tutorial para su desarrollo y se brinda en el aula virtual, un espacio específico para su realización donde se dan las pautas de trabajo, el material de apoyo, y un espacio de consultas y/o encuentro con los colegas y profesores para aclarar dudas.

Este Diplomado tiene la particularidad de contar con seminarios optativos de una semana de duración. Los mis-

mos incluyen una instancia de encuentro sincrónico con especialistas, espacios para el intercambio y debate grupal, y una actividad de entrega.

- **Diplomatura en Diseño y Evaluación de Políticas Públicas para el Sistema Agropecuario, Agroalimentario y Bio Agro Industrial**

  Este trayecto constituye una oferta de formación que brindan en conjunto la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional de San Juan y el INTA, iniciado en 2022. El sistema agropecuario, agroalimentario y bio agro industrial (SAB) demanda el diseño de políticas públicas. Este sistema involucra a múltiples actores del sector rural, urbano y periurbano, de la producción primaria, de la industria y de la prestación de servicios, del ámbito privado y estatal. En nuestros países se ha demostrado que el desarrollo de la producción agrícola, pecuaria, bio agro industrial, etc., solo puede ser posible e inclusiva si existen políticas públicas que lo promuevan y moderen.

  La Diplomatura surge de la necesidad de brindar formación en teorías, diseño y evaluación de políticas públicas a funcionarios/as que trabajan en distintos niveles y organizaciones políticas y sociales de todo el país vinculadas al SAB. Se promueve la reflexión desde diversas perspectivas y el análisis de casos prácticos para generar en las y los estudiantes instancias de enseñanza, aprendizaje, colaboración, debate y actualización de conocimientos. Es el resultado de la necesidad del INTA y de otras organizaciones del Estado nacional y provincial, de formar a sus directores/as, coordinadores/as y todo personal que no tenga formación de base en Ciencias sociales pero que deban gestionar a diario políticas, planificaciones, procesos de participación, etc.

  La organización de esta Diplomatura se realiza desde la FACSO y desde el INTA en campus.inta.gob.ar (Procadis). El trabajo colaborativo entre una facultad y una institución de ciencia y tecnología de alcance nacional permite una sinergia entre las potencialidades de la academia y el compromiso

estatal con la investigación y la extensión para el desarrollo rural. Así, por ejemplo, cada módulo cuenta con un docente de la UNSJ, más un profesional de INTA, con el agregado de una videoconferencia de un referente académico nacional o internacional en la temática. Este enfoque de cooperación institucional, educación a distancia, formación de personas que desempeñan cargos de gestión en diferentes puntos del país contribuye a fortalecer la misión institucional de INTA y de la FACSO y busca tener un fuerte impacto en el desarrollo del SAB a nivel provincial y nacional.

Está destinado a funcionarios/as de los diversos niveles y organizaciones del Estado y líderes de organizaciones de la sociedad civil, en especial aquellos que trabajan vinculados al sector rural, productivo, agropecuario o bio agro industrial. Como así también a profesionales, técnicos/as y estudiantes avanzados de las carreras de Ciencias políticas, Administración pública, Sociología, Derecho, Economía, Ingeniería agronómica, Biología y afines.

Tiene una duración de seis meses. Los contenidos se organizan en seis módulos (uno por mes). Cada uno de estos promueve la puesta en juego de los conocimientos a partir de casos de actualidad. Cuentan con videos, clases virtuales sincrónicas, una guía de contenidos con los principales conceptos, actividades individuales, espacio de intercambio en foro y bibliografía obligatoria y complementaria. El último módulo tiene como función la integración de los temas a través de conversatorios entre los/as estudiantes y el cuerpo docente y académico de la Diplomatura.

El Trabajo final se desarrolla en forma transversal durante toda la cursada y busca que cada participante diseñe y/o implemente una acción concreta en su organización. Al finalizar cada módulo se plantea una tarea que contribuye a la elaboración del mismo: elección del tema y lugar, identificación de la teoría que contribuye al proceso (módulo 1); identificación del problema del SAB a resolver que se contribuirá

a responder (módulo 2); definición de los objetivos del Trabajo final y de la etapa del proceso de políticas públicas que se aborda (módulo 3); elección de qué tipo de Trabajo se realizará: un diseño o planificación, un estudio prospectivo, un análisis o una evaluación de políticas públicas, y definición de los pasos metodológicos a seguir (módulo 4); definición de un plan de evaluación de política pública (módulo 5).

Durante la realización de este Trabajo cada estudiante cuenta con la tutoría de un miembro del comité académico y espacios de foro específicos para el intercambio. Al finalizar el módulo 5 se propone un encuentro virtual para que cada participante exponga el tema sobre el que está trabajando y reciba aportes de sus pares.

- **Diplomado de Extensión Universitaria en Herramientas de Gestión para la Calidad Agroalimentaria**

Este Diplomado es una oferta de formación de Extensión Universitaria implementada en 2022, propuesta en conjunto entre la Universidad Nacional de San Juan –en el marco de su Escuela de Educación Profesional– y el INTA.

Las actuales exigencias para la producción y comercialización de productos como frutas y hortalizas, requiere el acompañamiento de técnicas y técnicos formados en la temática, que puedan asistir a productores y comercializadores, desde la etapa de producción, comercialización y distribución minoristas para garantizar la aplicación de herramientas disponibles como son las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) en el sector de la producción primaria, y las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) en el sector de la comercialización, tanto mayorista como minorista. Contar con recursos humanos formados permitirá avanzar en el camino de la inocuidad y la mejora de la calidad de los productos de la región.

El propósito de este Diplomado es promover la adquisición de competencias, conocimientos y herramientas que posibiliten mejorar la gestión de los emprendimientos y/o in-

sertarse en el mercado laboral de los establecimientos productivos de frutas y hortalizas (producción primaria) y empresas agroalimentarias (producción secundaria o industrialización). Está destinado a técnicos/as de nivel medio y superior, estudiantes de la carrera de Ingeniería agronómica, egresados/as de tecnicaturas vinculadas al sector agropecuario y afines, personas que posean emprendimientos de producción agroalimentaria propios, y/o brindan tareas de apoyo en este tipo de producciones.

Tiene una duración de diez meses. Los contenidos y organización se han estructurado en ocho cursos y un Trabajo final integrador. Cada curso cuenta con, al menos, una actividad obligatoria. El Trabajo final se pone a disposición de las y los cursantes al inicio del último curso del Diplomado, asignándose un/a tutor/a para acompañar su elaboración. Cuenta con un espacio específico en el aula virtual, en el que se comparten los documentos y los plazos y especificaciones para su elaboración. La propuesta incluye entregas previas optativas y cuenta con una rúbrica para conocer el criterio de la valoración, aprobación y calificación asociada.

Conclusiones

El desarrollo de una oferta de actualización profesional virtual en trayectos ampliados que trascienden el formato curso o seminario conservando una agilidad diferencial con otros posgrados, ha permitido poner en agenda, temáticas de alta priorización y respuesta contextual. Este aporte tiene una connotación de interés en un contexto vertiginoso de reconfiguración profesional como es el contemporáneo.

En el caso del INTA, representa, a su vez, una valiosa posibilidad que abre la educación a distancia, de compartir contenidos a la par de que se construyen con interlocutores fundamentales para la apropiación en diversos segmentos productivos, tecnológicos, educativos y de la gestión pública.

La Diplomatura en BPA Frutihortícola inició en 2018 conn un acuerdo con IRAM. La experiencia acumulada permitió, en plena

pandemia, el armado interinstitucional que dio lugar a la Diplomatura en Riesgo Biológico iniciada en 2021, también con esta contraparte. Se trata de innovar a partir de motores creativos (Maggio, 2021) en los que las interpretaciones curriculares posibilitadas por la articulación interinstitucional, las producciones colectivas y las intervenciones comunitarias expanden las propuestas y las aulas.

Aun en pandemia, el equipo de Procadis, en articulación con distintos equipos de la Universidad Nacional de San Juan, diseñó y elaboró las Diplomaturas en Manufactura Agroalimentaria, en Políticas Públicas para el SAB y en Herramientas de Gestión de Calidad. Los tres diplomados iniciaron en 2022 y se encuentran en plena implementación. Ello habla de la riqueza de la expansión que las propuestas con inclusión tecnológica favorecen en los territorios, democratizando el acceso al conocimiento y produciendo sentido para los mismos (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020).

Es de destacar que quienes componen el equipo tutorial son contenidistas y referentes en sus temáticas. Contar con un cuerpo docente que está conformado por quienes generan los conocimientos abre una comunicación didáctica de características particulares, permite traer contenidos de reciente creación a los espacios formativos, poner en discusión las propias líneas de proyectos a partir de la problematización áulica y conformar una comunidad particular de saberes y de aprendizaje entre colegas. El trabajo interdisciplinario conforma equipos con identidad propia: desde ingenieros agrónomos hasta abogados, desde gestores públicos hasta biólogos.

La capilaridad territorial del INTA hace que se facilite la contextualización de las situaciones profesionales y productivas que ponen en juego las y los estudiantes, pudiendo acudir a casos, materiales y referencias específicas propias y externas. Esto es especialmente valioso para este tipo de oferta ya que los desafíos productivos son de carácter situado.

Los Diplomados virtuales representan una nueva posibilidad de articulación con instituciones académicas con las que se comparten otras agendas (de investigación, docencia, etc.). Estos socios académicos son imprescindibles para desarrollar y acreditar la oferta. Fortalecen los cuerpos docentes y los contenidos. Son una vía de potenciación y resignificación de vinculaciones académicas preexistentes, en las que ambas instituciones amplían tanto sus propios lazos como la oportunidad

de acercarse a las comunidades profesionales y, en definitiva, a los ámbitos socio productivos para el desarrollo y la innovación.

Referencias bibliográficas

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Ediciones Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ediciones Paidós.

Nicora, A. y Bosch, M. (2016). *Plan Estratégico Institucional 2015-2030. PEI 2015-2030: un INTA comprometido con el Desarrollo Nacional.* Ediciones INTA.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia.* Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf

Sajoza Juric, V. y otros (2021). Pandemia y educación superior en Argentina: mirar al futuro desde la experiencia. *Revista VEC Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(24), 6-7. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36278